

# esec

## ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

---



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

### Relatório Final

*Duas realidades: um mundo de possibilidades*

Sara Luísa da Silva Costa Almeida

Coimbra, 2014



**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Sara Luísa da Silva Costa Almeida

*Duas realidades: um mundo de possibilidades*

Relatório Final em Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do  
Ensino Básico, apresentado ao Departamento de Educação da Escola Superior de  
Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutora Filomena Teixeira

Arguente: Prof. Doutora Anabela Ramalho

Orientadores: Prof. Doutora Ana Coelho e Mestre José Miguel Sacramento

Data da realização da Prova Pública: 23 de julho de 2014

Classificação: 16



“Se sou diferente de ti, longe de te prejudicar aumento-te”

Saint-Exupéry (*O Principezinho*)



## **Agradecimentos**

Aos meus orientadores, Doutora Ana Coelho e Mestre José Miguel Sacramento, um agradecimento especial por me terem apoiado e encaminhado ao longo da construção deste Relatório.

À Doutora Manuela Carrito pela sua ajuda, orientação e conselhos durante a prática pedagógica em Educação Pré-Escolar.

A todos os professores da Escola Superior de Educação de Coimbra que me acompanharam ao longo da Licenciatura e Mestrado, pois foram eles que me transmitiram as competências essenciais para chegar até esta nova etapa.

À educadora Fátima e à professora Isabel pela partilha de saberes e pela disponibilidade e ajuda demonstradas ao longo de todas as práticas educativas. À Adélia por todos os momentos de diversão e trabalho e por toda a ajuda prestada ao longo do estágio em Educação Pré-Escolar. Às crianças de ambas as instituições por todos os momentos vividos, pelas aprendizagens que me proporcionaram e por todos os momentos de carinho e afeto partilhados.

À minha família que sempre me apoiou e incentivou. Em especial à minha mãe por todo o carinho, compreensão e incentivo, por ter tornado possível a realização deste percurso académico e por fazer de mim aquilo que sou hoje.

Ao Paulo pelo amor, carinho, compreensão, apoio e paciência ao longo de todo este percurso, pois foi fundamental para superar os momentos de fraqueza e levar à concretização do meu sonho.

À minha companheira e amiga Sara Pereira por todo o apoio, ajuda, companheirismo, paciência e todos os momentos de brincadeira que tornaram este percurso inesquecível. Obrigada por teres estado sempre presente e teres incentivado nos bons e nos maus momentos, fazendo com que nunca desistisse de atingir os objetivos propostos.

Às minhas amigas Tatiana Matos, Ana Rita Marques, Cláudia Fernandes e Ana Acúrcio que me acompanharam diariamente neste percurso e que através do seu companheirismo e amizade me incentivaram e encorajaram para a realização do mesmo.

Aos meus amigos Carlos e André que através dos seus momentos de diversão e descontração ajudaram sempre que necessário.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que a realização desta etapa fosse possível.

A todos o meu sincero obrigado!



## **Relatório Final: Duas realidades: um mundo de possibilidades**

### **Resumo:**

O presente Relatório Final foi elaborado no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Educativa I e II, inseridas no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Coimbra, e tem como finalidade descrever o meu percurso formativo no decorrer das práticas educativas realizadas durante treze semanas numa instituição de Educação Pré-Escolar e doze semanas numa instituição de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Assim, neste documento é apresentada a experiência vivida na Educação Pré-Escolar numa sala com crianças dos 3 aos 6 anos e no 1.º Ciclo do Ensino Básico numa turma do 4.º ano de escolaridade.

As experiências-chave apresentadas salientam as aprendizagens vivenciadas ao longo das práticas pedagógicas e que contribuíram para o meu enriquecimento académico, profissional e pessoal.

O estudo realizado centra-se no tema “As Vozes das Crianças” e foi elaborado com o intuito de perceber qual o sentimento das crianças face ao Jardim de Infância e à Escola, partindo de uma entrevista e conversa informal.

**Palavras-chave:** Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Experiências-chave, Prática Pedagógica, Escola Inclusiva.

**Abstract:**

This Final Report was developed as part of the course of Educational Practice I and II, inserted in the Master of Preschool Education and Primary School, School of Education of Coimbra. This report intends to demonstrate my formation in the course of educational practices performed for thirteen weeks in an institution of preschool education and twelve weeks in an institution of the first cycle of basic education.

In this document it is represented the experience lived at preschool education, in a classroom of children between 3 and 6 years old and in the first cycle of basic education with a class of 4th grade.

The key-experiences presented emphasize the learning that I have lived along the pedagogical practices that contributed to my academic, professional and personal enrichment.

The study focuses on the theme "Voices of Children" starting from an interview and casual conversation in order to understand what is the feeling of the children relatively at kindergarten and the school.

**Keywords:** Preschool Education, Primary School, Key-experiences, Pedagogical Practice, Inclusive School.

## Índice

INTRODUÇÃO .....	1
PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO.....	5
SECÇÃO A – EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....	7
CAPÍTULO I – O PRIMEIRO CONTACTO COM A REALIDADE .....	9
1.1. A Instituição.....	11
1.2. Caracterização do grupo.....	11
1.3. Organização do espaço e do tempo.....	14
1.3.1. Rotina de sala.....	15
1.4. Recursos humanos e materiais .....	16
1.5. Interação com as famílias.....	17
CAPÍTULO II – A AÇÃO PEDAGÓGICA I.....	19
2.1. Caracterização das práticas da Educadora Cooperante.....	21
2.2. A minha atuação pedagógica .....	22
2.2.1. Implementação e gestão do projeto pedagógico .....	23
SECÇÃO B – ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	27
CAPÍTULO III – A SEGUNDA REALIDADE .....	29
3.1. Caracterização do agrupamento .....	31
3.1.1. Meio envolvente.....	31
3.1.2. População escolar e recursos humanos .....	31
3.1.3. Estrutura de gestão pedagógica.....	32
3.1.4. Intencionalidades Educativas.....	33
3.1.5. Atividades de Enriquecimento Curricular .....	34
3.2. Caracterização da escola .....	35
3.2.1. Estruturas físicas e recursos .....	35
3.3. Caracterização da turma.....	36
3.4. Caracterização das dinâmicas da sala de aula .....	39
3.4.1. Organização da sala de aula.....	39
3.4.2. Organização do tempo educativo.....	40
CAPÍTULO IV – A AÇÃO PEDAGÓGICA II.....	43
4.1. Caracterização das práticas da Professora Cooperante .....	45

4.2. A minha atuação pedagógica .....	46
PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE .....	49
CAPÍTULO V – UMA ESCOLA INCLUSIVA: UMA ESCOLA PARA TODOS .....	51
5.1. “Escola Inclusiva”: o que é? .....	53
5.2. Evolução do conceito de “Inclusão” .....	54
5.3. Vantagens da “Inclusão” .....	55
5.4. “Inclusão” em Jardim de Infância .....	56
CAPÍTULO VI – A INTERVENÇÃO PRECOCE NA INFÂNCIA.....	57
6.1. Intervenção Precoce: o que é? .....	59
6.2. Qual a importância de intervir precocemente?.....	61
6.3. Intervenção Precoce em Portugal .....	61
6.4. Da intervenção centrada na criança à intervenção centrada na família .....	63
6.4.1. Plano Individual de Apoio à Família .....	64
6.5. Projeto Integrado de Intervenção Precoce do Distrito de Coimbra.....	65
CAPÍTULO VII – TRANSIÇÃO DO JARDIM DE INFÂNCIA PARA O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	67
7.1. Transição curricular e continuidade educativa.....	69
CAPÍTULO VIII – AS TECNOLOGIAS NO PROCESSO EDUCATIVO.....	73
8.1. As Tecnologias de Informação e Comunicação em Portugal .....	75
8.2. A integração das TIC em contexto educativo .....	76
8.2.1. O papel do professor .....	76
8.2.2. O papel do aluno .....	77
8.3. A utilização do computador no processo de ensino-aprendizagem... 78	
8.4. As novas tecnologias e a Matemática .....	78
CAPÍTULO IX – A IMPORTÂNCIA (OU NÃO) DOS TRABALHOS PARA CASA .....	81
9.1. Trabalhos Para Casa: uma obrigação ou um benefício? .....	83
CAPÍTULO X – AS VOZES DAS CRIANÇAS .....	89
10.1. Metodologia .....	91
10.2. Interpretação e análise dos dados .....	94

10.3. Conclusão.....	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	109
APÊNDICES.....	117
Apêndice 1 – Organização da sala de atividades .....	119
Apêndice 2 – Exemplos de atividades realizadas durante a 2. <sup>a</sup> fase do estágio – EPE.....	121
Apêndice 3 – Teia de conceitos “A Natureza” .....	125
Apêndice 4 – Exemplos de representações gráficas de histórias .....	127
Apêndice 5 – Exemplos de trabalhos na área de Matemática.....	128
Apêndice 6 – Germinação do feijão e Relvinhas .....	129
Apêndice 7 - Horta.....	130
Apêndice 8 – Caça ao Tesouro .....	131
Apêndice 9 – Pedido de Visita de Estudo .....	132
Apêndice 10 – Organização da sala de aula.....	133
Apêndice 11 – Material didático elaborado pelo grupo de estágio.....	134
Apêndice 12 – Aulas de Matemática recorrendo a Tecnologias.....	137
Apêndice 13 – Pedido de Autorização para a Investigação .....	139
Apêndice 14 – Exemplo de uma entrevista na EPE.....	141
Apêndice 15 - Exemplo de uma entrevista no 1.ºCEB .....	146

## **Abreviaturas**

LGP – Língua Gestual Portuguesa

NEE – Necessidades Educativas Especiais

EPE – Educação Pré-Escolar

CAF – Componente de Apoio à Família

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

CEB – Ciclo do Ensino Básico

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

IP – Intervenção Precoce

PIAF – Plano Individual de Apoio à Família

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação  
NCTM – National Council of Teachers of Mathematics  
TPC – Trabalhos Para Casa  
GT – Grounded Theory

### **Índice de tabelas**

Tabela 1 - Rotina de sala .....	16
Tabela 2 - Distribuição horária das áreas curriculares e das AEC's .....	41
Tabela 3 - Distribuição semanal do tempo letivo .....	42
Tabela 4 - Evolução da Intervenção Precoce .....	60
Tabela 5 - Categoria "Finalidades da ida à escola" – EPE .....	95
Tabela 6 - Categoria "Finalidades da ida à escola" - 1.º CEB .....	95
Tabela 7 - Categoria "Rotina escolar" – EPE .....	96
Tabela 8 - Categoria "Rotina escolar" - 1.º CEB .....	97
Tabela 9 - Categoria "Opinião sobre a escola" – EPE .....	98
Tabela 10 - Categoria "Opinião sobre a escola" - 1.º CEB .....	98
Tabela 11 - Categoria "Quem decide na escola" - EPE .....	99
Tabela 12 - Categoria "Quem decide na escola" - 1.º CEB .....	100
Tabela 13 - Categoria "Funções da Educadora/Professora" – EPE .....	100
Tabela 14 - Categoria "Funções da Educadora/Professora" - 1.º CEB .....	101

### **Índice de figuras**

Figura 1 - Relação entre os quatro tipos de tempos de aula .....	40
Figura 2 - Núcleo de Intervenção Local .....	65
Figura 3 - Relação entre as áreas de conteúdo e o Programa do 1.º CEB .....	71
Figura 4 - Direitos das crianças no processo de investigação .....	92

## **INTRODUÇÃO**





O presente Relatório Final foi realizado no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Educativa I e II, inseridas no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Coimbra, sendo que foi produzido sob a orientação da Doutora Ana Coelho e do Mestre José Miguel Sacramento.

Assim pretende-se aqui apresentar algumas das experiências ocorridas entre 6 de março e 7 de junho de 2013, período em que ocorreu o estágio em Educação Pré-Escolar, e entre 14 de outubro de 2013 e 15 de janeiro de 2014, período do estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O estágio em Educação Pré-Escolar foi supervisionado pela Doutora Manuela Carrito, e no 1.º Ciclo do Ensino Básico fui orientada e supervisionada pelo Mestre José Miguel Sacramento.

Este Relatório apresenta-se dividido em duas partes distintas, apresentadas de uma forma crítico-reflexiva.

Na primeira parte é feita uma caracterização das Instituições, assim como do grupo/turma e da dinâmica da sala de atividades e sala de aula, sem esquecer a organização do espaço e do tempo e a caracterização das práticas da Educadora e da Professora Cooperantes.

A segunda parte descreve seis experiências-chave que considerei pertinente abordar, tendo em conta o percurso formativo percorrido.

Deste modo, a primeira experiência-chave relaciona-se com a Escola Inclusiva, seguida da Intervenção Precoce, a articulação que deve existir na transição realizada do Jardim de Infância para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, a influência das Novas Tecnologias na educação, a importância ou não dos TPC e por fim o estudo intitulado “As Vozes das Crianças”, que tinha como finalidade compreender qual o sentimento das crianças perante o Jardim de Infância e a Escola.

O último ponto deste Relatório diz respeito às Considerações Finais relativas a todo o processo de aprendizagem realizado até ao momento e à sua implicação na minha vida pessoal e profissional.

Em relação ao título “Duas realidades: um mundo de possibilidades”, este refere-se à diversidade encontrada nos dois contextos (Educação Pré-

Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico), pois além da variedade étnica existiu também uma variedade socioeconómica, assim como de necessidades específicas de cada criança, o que levou a um enriquecimento tanto a nível pessoal como académico e profissional.

Em suma, este Relatório Final reflete as experiências que considerei mais significativas durante as duas práticas pedagógicas realizadas e uma pequena reflexão sobre as mesmas.

## **PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO**



## **SECÇÃO A – EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**



## **CAPÍTULO I – O PRIMEIRO CONTACTO COM A REALIDADE**





### **1.1. A Instituição**

A instituição onde decorreu o estágio, de cariz público, está situada na parte baixa da cidade de Coimbra, zona muito conhecida pela sua atividade comercial e pelas suas ruelas e onde se encontram poucas casas de habitação e, consequentemente, poucos moradores.

Esta instituição é uma Escola de Referência para a Educação do Ensino Bilingue de Alunos Surdos, e deste modo um dos seus objetivos é possibilitar a aquisição e desenvolvimento da Língua Gestual Portuguesa<sup>1</sup> como primeira língua dos alunos surdos e o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem nesta língua.

### **1.2. Caracterização do grupo**

O grupo com o qual realizei esta prática educativa é um grupo heterogéneo constituído por dezanove crianças, sendo nove raparigas e dez rapazes, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

Neste grupo estão integradas oito crianças com Necessidades Educativas Especiais<sup>2</sup>, sete das quais com surdez, com Programa Educativo Individual e plano de intervenção fundamentado na avaliação diagnóstica efetuada no início do ano pelas docentes e avaliado trimestralmente em conjunto com as famílias. Essas crianças apresentam três níveis de surdez diferentes: surdez neuro-sensorial bilateral profunda (cinco crianças); surdez neuro-sensorial bilateral severa (uma criança); e surdez neuro-sensorial bilateral moderada (uma criança). Duas destas crianças têm um implante coclear, enquanto que as outras cinco usam próteses retro auriculares. Por sua vez, quatro dessas crianças utilizam a Língua Portuguesa como a sua primeira língua e três crianças utilizam a LGP como a primeira língua.

Todos os dias há uma separação entre esse grupo de sete crianças e as restantes, visto que as crianças com algum nível de surdez se dirigem para uma

---

<sup>1</sup> A sigla LGP será utilizada, daqui em diante, para designar Língua Gestual Portuguesa.

<sup>2</sup> A sigla NEE será utilizada, daqui em diante, para designar Necessidades Educativas Especiais.

sala de apoio onde são desenvolvidas atividades com o intuito de promover as competências previstas para a Educação Pré-Escolar<sup>3</sup> e atividades específicas para a surdez: quer ao nível da estimulação e treino auditivo, do desenvolvimento adequado da comunicação, ao nível da LGP e da escrita, sendo acompanhadas pela docente de educação especial especializada na área da surdez e pelo formador de LGP. Para além deste trabalho, todas as crianças surdas são acompanhadas por uma terapeuta da fala, sendo que as crianças com implante coclear frequentam essas sessões três vezes por semana e as crianças com próteses apenas duas vezes.

Apesar de existir esta separação na parte da manhã algumas das crianças surdas integram o restante grupo durante a tarde e realizam as mesmas atividades. Estas crianças que integram o grupo são aquelas que têm mais facilidade na comunicação e que usam a Língua Portuguesa como a sua primeira língua.

No sentido de promover a integração das crianças surdas gestualistas, todas as sextas-feiras ocorre, no grupo de integração, uma aula de LGP onde o tema abordado acompanha o tema trabalhado na sala de atividades, por exemplo, quando se trabalhou o tema das profissões, na aula de LGP as crianças aprenderam os respetivos gestos para a profissão que gostariam de ter, entre outras.

A outra criança com NEE apresenta dificuldades graves de aprendizagem e começou a usufruir de apoio com a docente de educação especial desde o 2.º período.

Cabe aos profissionais da Educação Pré-Escolar saber respeitar cada criança, mesmo que elas sejam diferentes umas das outras e tenham níveis de desenvolvimento diferentes, pois deve-se tratar de uma “escola inclusiva” em que o/a educador/a deve “adoptar a prática de uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem, responda às necessidades individuais” (ME, 1997, p.19). Assim sendo, as crianças com Necessidades Educativas Especiais devem ser incluídas

---

<sup>3</sup> A sigla EPE será utilizada, daqui em diante, para designar Educação Pré-Escolar.

no grupo e beneficiar “das oportunidades educativas que são proporcionadas a todos” (ME, 1997, p.19), uma vez que o plano de trabalho será realizado tendo em conta as características individuais de cada um, de modo a proporcionar condições de trabalho estimulantes e eficazes para o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança.

Para além das crianças surdas estão ainda integradas seis crianças de etnia cigana, com características culturais muito próprias e que, por isso, necessitam de atenção especial. Apesar de serem de uma etnia diferente, estas crianças são tratadas de igual modo e incluídas em todo o processo de ensino-aprendizagem, pois

não se deverá considerar a identidade étnica como uma interferência negativa no processo educativo, mas sim como uma mais valia. A escola deverá actuar de modo a respeitar e a reflectir as culturas das minorias e, simultaneamente, adoptar estratégias que sejam consistentes com as características culturais e étnicas das crianças (Leal et al., 2005, p.108).

Em relação ao grupo, nota-se diferenças de desenvolvimento entre as várias crianças, embora em alguns casos seja devido às suas características individuais, visto estarem incluídas no grupo crianças de faixas etárias diferentes e algumas com necessidades educativas especiais. Contudo, no geral, o grupo é muito interessado e participativo nas atividades que lhes são propostas e gosta, principalmente, de jogos didáticos, atividades plásticas, atividades motoras, de ouvir histórias, de cantar e de brincar no exterior.

Apesar das diferenças dá gosto ver a entreaajuda que existe entre eles, pois as crianças tentam ajudar-se umas às outras recorrendo à LGP para explicar o que a educadora disse ou mesmo para conversarem entre si.

### 1.3. Organização do espaço e do tempo

O edifício no qual a instituição está localizada é um espaço acolhedor e com boas condições, e inclui uma sala de atividades e uma sala destinada à Componente de Apoio à Família<sup>4</sup>. É constituído também por um sanitário para crianças (com três sanitas e três lavatórios), um sanitário para adultos, um gabinete, duas arrecadações, um hall e um espaço exterior com boas áreas.

Sabendo que “a Educação Infantil possui características muito particulares no que se refere à organização dos espaços: precisa de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados” (Zabalza, 1998, p.50), podemos considerar que, durante o planeamento da arrumação da sala de atividades desta instituição, existiu o cuidado de definir zonas claras e organizadas para que as crianças pudessem ter autonomia durante o seu trabalho.

Assim sendo, a distribuição do espaço e dos equipamentos desta instituição foi pensada de forma a permitir que as atividades se desenvolvam serenamente, mas também de modo a permitir uma movimentação segura quer das crianças quer dos próprios adultos, ou seja, permite uma ampla visão do espaço envolvente.

O espaço da sala está organizado por “cantinhos”: casinha, mesas de jogos, mesas de trabalho, espaço de leitura, espaço de reunião e jogo coletivo e espaço do computador (ver Apêndice 1). Estes “cantinhos” são de fácil identificação para a criança e possuem um espaço para a colocação do símbolo de quem escolhe a atividade.

Relativamente ao espaço exterior, este deve ser visto igualmente como “um espaço educativo. Pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merece a mesma atenção do educador que o espaço interior” (ME, 1997, pp.38-39). Nesta instituição, no recreio, há um escorrega e revestimento adequado, assim como uma grande área livre para poderem fazer outras brincadeiras. Esse espaço é utilizado para atividades de

---

<sup>4</sup> A sigla CAF será utilizada, daqui em diante, para designar Componente de Apoio à Família.

expressão motora e também para pinturas ao ar livre. Contudo, a instituição não dispõe de um espaço exterior coberto.

Esta instituição funciona todos os dias úteis das 8h15min às 18h00min. As crianças podem ainda usufruir da CAF das 8h15min às 9h00min, das 12h00min às 13h00min e das 15h00min às 18h00min, com o intuito de responder da melhor forma às necessidades das famílias.

### **1.3.1. Rotina de sala**

“As rotinas atuam como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro (...) por um esquema fácil de assumir” (Zabalza, 1998, p.52).

As crianças podem entrar no Jardim de Infância a partir das 8h15min da manhã até às 9h30min. O acolhimento é feito na sala polivalente (CAF), onde as crianças são recebidas pela auxiliar de educação, e na qual desenvolvem atividades como jogos ou brincadeiras que mais lhes agradem.

Por volta das 9h30min as crianças reúnem-se para a canção dos bons dias, sendo que esta música é acompanhada em LGP e todas as crianças realizam os gestos. De seguida é escolhido um Chefe do Dia, que começa por escrever o seu nome no quadro e posteriormente chama as crianças surdas para irem para a sua sala de atividades<sup>5</sup>, assim como as restantes crianças para a outra sala.

As doze crianças que seguem para a sala de atividades preenchem as tabelas que indicam o mês, o dia da semana, o ano, a estação do ano e o tempo e, por fim, marcam as presenças. Após esta marcação as crianças seguem para a sala polivalente onde bebem o leite escolar e de seguida têm um pouco de tempo para brincadeiras espontâneas.

De regresso à sala dão início às atividades do dia, que são planeadas de acordo com as três Áreas de Conteúdo previstas pelas Orientações Curriculares

---

<sup>5</sup> A sala de atividades das crianças surdas encontrava-se localizada no edifício da escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

para a Educação Pré-Escolar<sup>6</sup>: Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação (domínio das Expressões Motora, Dramática, Plástica e Musical, da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e da Matemática) e Área do Conhecimento do Mundo. Deve-se ter em atenção que “as diferentes áreas de conteúdo deverão ser consideradas como referências a ter em conta no planeamento e avaliação de experiências e oportunidades educativas e não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente” (ME, 1997, p.48), pois pretende-se que o ensino e a aprendizagem tenham início numa abordagem transdisciplinar e globalizante, de forma a permitir uma continuidade educativa ao longo dos vários níveis de ensino.

Depois das 15h00min as crianças ficam entregues às auxiliares na CAF, onde realizam atividades ao ar livre e jogos na sala polivalente.

Na tabela 1 podemos ter uma noção mais clara da rotina diária do grupo:

Horários	Atividades
<b>8.15h</b>	CAF
<b>9.00h</b>	Acolhimento das crianças
<b>9.30h</b>	Momento dos bons dias Preenchimento das tabelas
<b>10.00h</b>	Leite escolar
<b>Até às 10.30h</b>	Atividades no exterior ou jogos de movimento na sala da CAF
<b>10.30h</b>	Atividades na sala
<b>11.50h</b>	Higiene/preparação para o almoço
<b>12.00h</b>	Almoço
<b>13.00h</b>	Atividades na sala
<b>15.00h – 18.00h</b>	CAF

**Tabela 1 - Rotina de sala<sup>7</sup>**

<sup>6</sup> A sigla OCEPE será utilizada, daqui em diante, para designar Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

<sup>7</sup> Informação retirada do Projeto Curricular de Turma 2012/2013.

#### **1.4. Recursos humanos e materiais**

Nesta instituição existe uma educadora de infância, uma docente de educação especial, um formador de LGP, uma terapeuta da fala, duas assistentes operacionais da Câmara Municipal de Coimbra (uma para acompanhamento na sala de atividades e uma para a CAF) e ainda uma tarefeira para limpeza durante 4 horas diárias.

Em relação aos recursos materiais, o mobiliário é adequado e suficiente e há bastante material didático e diversificado, o que é muito importante pois uma sala “deve conter materiais de todos os tipos e condições, comerciais e construídos, alguns mais formais e relacionados com atividades académicas e outros provenientes da vida real, de alta qualidade ou descartáveis, de todas as formas e tamanhos, etc.” (Zabalza, 1998, p.53).

No que diz respeito a material áudio visual e de informática, esse é insuficiente, uma vez que a sala de atividades apenas possui um computador, no qual as crianças podem realizar alguns jogos e atividades. Na sala da CAF existe uma televisão, e dois leitores: um de DVD's e outro de cassetes, sendo que os filmes que a instituição possui foram levados pela educadora, pois não existia nenhum para as crianças assistirem.

#### **1.5. Interação com as famílias**

“A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (ME, 1997, p.43).

O trabalho com as famílias visará promover a participação dos pais na implementação de projetos, através de pedido de auxílio aos pais em trabalhos de casa, pedidos de materiais ou informações que os ponham em contacto com os projetos que estiverem a ser desenvolvidos e através da participação dos pais em atividades temáticas, atividades/momentos no Jardim de Infância de modo a

que eles sintam o colaborar no processo educativo do seu filho como uma proposta aliciante<sup>8</sup>.

Esta ligação/interação é uma realidade neste Jardim de Infância, pois os pais encontram-se todos os dias (de manhã ou de tarde) com a educadora ou com a auxiliar e têm uma conversa informal sobre os seus filhos, os comportamentos que estes mantêm ao longo dos dias, as suas dificuldades e ansiedades.

Os Encarregados de Educação têm ainda a possibilidade de se reunir com a educadora nas reuniões de pais (para obtenção de informações e discussão de problemas educativos), na hora de atendimento aos Encarregados de Educação, nos momentos de entrega das avaliações e sempre que os Encarregados de Educação o solicitem e que a educadora tenha disponibilidade.

---

<sup>8</sup> Informação retirada do Projeto Curricular de Turma 2012/2013.



## **CAPÍTULO II – A AÇÃO PEDAGÓGICA I**



## **2.1. Caracterização das práticas da Educadora Cooperante**

A metodologia seguida pela educadora é uma metodologia ativa, que assenta na própria criança e nos seus interesses, necessidades e motivações. A pedagogia é também diferenciada, centrada na criança inserida no grupo, mas com características particulares e únicas, dando particular importância a uma continuidade educativa em que se parte daquilo que a criança sabe ou já aprendeu.

Assim sendo, o/a educador/a não deverá esquecer que

o desenvolvimento e a aprendizagem da criança são vertentes indissociáveis; a criança é sujeito do processo educativo e que, por isso, todo o processo curricular deve valorizar e partir dos saberes das crianças; que o saber, as aprendizagens se constroem de forma articulada através de abordagens globalizadas e integradas; todas as crianças têm direito a uma resposta, a ser incluídas no grupo, através de processos diferenciados (Marchão, 2012, p.37).

A criança aprende ao fazer, ao ter contacto direto com aprendizagens significativas, diversificadas, integradas e socializadoras. Deste modo, ao realizarem as suas atividades livres nos “cantinhos” da sala, a educadora tem a possibilidade de as observar mais atentamente.

Segundo o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, o/a educador/a de infância “observa cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de actividades e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem” (DL n.º241/2001, anexo n.º1, ponto II - 3).

O apoio que a auxiliar de ação educativa presta na sala de atividades é também muito importante para o acompanhamento das crianças, pois esta está a par das atividades realizadas e há uma cooperação ente ela e a educadora que resulta num bom trabalho e gestão do grupo. Essa cooperação resulta ainda numa maior atenção para com as crianças e estimula a afetividade e as relações

interpessoais, o que vai ao encontro do estabelecido no Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância pois, o/a educador/a de infância “relaciona-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afectiva e a promover a sua autonomia” e “apoia e fomenta o desenvolvimento afectivo, emocional e social de cada criança e do grupo” (DL n.º241/2001, anexo n.º1, ponto II - 4).

## **2.2. A minha atuação pedagógica**

Este estágio foi realizado entre março e junho e foi dividido em três fases:

1. Observação do contexto educativo;
2. Desenvolvimento das práticas pedagógicas;
3. Implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico.

Sendo a primeira fase a observação, esta torna-se um processo que requer muita atenção, e é orientada para um objetivo final e direcionada sobre um objeto ou pessoa para dele/a recolher informações.

Segundo as OCEPE, “observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (ME, 1997, p.25). Deste modo, a observação poderá ajudar o/a educador/a a reconhecer e identificar fenómenos, apreender relações sequenciais e causais, ser sensível às reações das crianças e recolher objetivamente a informação, organizá-la e interpretá-la. Assim sendo, posso concluir que o/a educador/a para poder intervir no real terá de saber observar e problematizar, para mais tarde poder intervir e avaliar de forma fundamentada. Existe por isso uma grande ligação entre observar e refletir, visto que é através da reflexão que se organizam ideias, que se reflete sobre o que se viu e ainda se pode alterar estratégias que não tenham sido tão bem sucedidas na sala com as crianças.

A fase de observação foi essencial para tomar conhecimento da rotina do grupo, dos seus interesses e das características enquanto grupo e de cada criança. Esta fase permitiu a criação de ligações positivas entre nós, estagiárias, e o grupo de crianças.

Após as semanas de observação, deu-se início ao desenvolvimento de práticas pedagógicas pontuais. Esta segunda fase permitiu colocar em prática algumas atividades, sendo que estas eram escolhidas e debatidas com a Educadora Cooperante antes da sua implementação, o que me ajudou a compreender melhor os interesses das crianças e qual seria a melhor hipótese de execução tendo em conta o grupo de trabalho (ver Apêndice 2).

Por fim, esta prática educativa terminou com a implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico. Nesta fase tive um papel mais ativo perante o grupo, em comparação às duas fases anteriores, e também mais reflexivo, pois no final de cada intervenção existiu uma conversa com a Educadora Cooperante, com o intuito de se identificar as falhas que existissem, assim como os pontos fortes, de modo a melhorar a minha prática ao longo do tempo.

### **2.2.1. Implementação e gestão do projeto pedagógico**

O projeto implementado surgiu no seguimento do plano de atividades da Educadora Cooperante, “A Natureza”, e por isso foram desenvolvidas diversas atividades com o intuito de trabalhar essa temática.

Essas atividades abordaram as seguintes áreas: Área de Formação Pessoal e Social; Área de Expressão e Comunicação: domínios da Expressão Motora, da Expressão Plástica, da Expressão Musical, da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, da Matemática; Área do Conhecimento do Mundo.

Para iniciar o trabalho foi realizada com as crianças uma teia de conceitos, com o intuito de tentar perceber o que é que elas sabiam sobre a Natureza e o que queriam saber (ver Apêndice 3). Esta foi uma tarefa complicada uma vez que as crianças não se mostraram muito cooperantes em falar sobre o assunto e tudo o que disseram foi muito vago. Julgo que isso

aconteceu porque as crianças não estão habituadas a trabalhar segundo a metodologia Trabalho por Projeto, deixando-as assim desconfortáveis para manterem uma participação ativa. Nesta metodologia é suposto que as crianças coloquem questões, resolvam problemas e procurem um sentido para o mundo que as rodeia, desenvolvendo a capacidade de continuar a aprender (Vasconcelos et al., 2012).

Embora se tenha tentado implementar uma metodologia de Trabalho por Projeto tal não foi possível, e por isso todas as atividades realizadas foram propostas por nós, enquanto grupo de estágio, respeitando sempre o tema apresentado na elaboração da teia de conceitos e de acordo com o Projeto Educativo.

Na Área de Expressão e Comunicação – domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita foram trabalhados diversos textos/histórias relacionados com a temática. Para consolidação das histórias e dos temas abordados, era pedido às crianças que realizassem uma representação gráfica das mesmas (ver Apêndice 4), o que, segundo as OCEPE é muito importante pois “recriar momentos de uma actividade, aspectos de um passeio ou de uma história, são meios de documentar projectos que podem ser depois analisados, permitindo uma retrospectiva do processo desenvolvido e da evolução das crianças e do grupo” (ME, 1997, p.62).

Algumas das histórias serviram ainda para trabalhar o domínio da Matemática, mais concretamente rever o conceito de número/quantidade (ver Apêndice 5), pois segundo Castro e Rodrigues (2008) “contar objectos implica o domínio de determinadas capacidades que, uma vez mais, se vão desenvolvendo experimentando e observando, sempre com o apoio do outro (adulto ou criança) e da contagem oral” (p.18). Estas atividades foram realizadas com o intuito de as crianças perceberem que a cada objeto corresponde apenas um termo da contagem, que não pode repetir nenhum objeto e que o último termo dito corresponde ao número total de objetos contados (Castro e Rodrigues, 2008).

Na Área do Conhecimento do Mundo foram realizadas duas experiências: a germinação do feijão e os relvinhas. Estas experiências serviram

para que as crianças pudessem comparar a evolução de duas sementes diferentes (ver Apêndice 6).

As crianças mostraram ainda uma grande disponibilidade e interesse na realização de uma horta, por isso deslocámo-nos com elas até uma florista da baixa para que elas pudessem participar na escolha dos legumes que iriam plantar. Assim sendo, plantámos cenouras, espinafres, cebolas, couves, alfaces e morangueiros (ver Apêndice 7).

Durante o estágio apercebemo-nos de que o grupo se sentia muito entusiasmado quando aprendia músicas novas, e por isso foi-lhes apresentada uma música sobre a vida do bicho-da-seda, com letra adaptada da música do “Coelhinho Branco”. Como era esperado, o grupo mostrou-se entusiasmado a aprender a nova música, o que foi positivo, pois “trabalhar as letras das canções relaciona o domínio da expressão musical com o da linguagem, que passa por compreender o sentido do que se diz, por tirar partido das rimas para discriminar os sons, por explorar o carácter lúdico das palavras e criar variações da letra original” (ME, 1997, p.64).

Uma das atividades que correu muito bem foi a Caça ao Tesouro realizada no Jardim Botânico da Universidade de Coimbra. Durante esta atividade as crianças sentiram-se implicadas no seu desenvolvimento e isso notava-se na alegria e atenção com que estavam para encontrar as pistas que as levariam até ao tesouro final. No seguimento desta atividade as crianças construíram uma maquete intitulada “O Nosso Jardim Botânico”, em que recorreram a material reciclado para reproduzirem o que tinham visto no Jardim Botânico de Coimbra (ver Apêndice 8).

Para terminar as atividades planeámos, para o último dia de estágio, uma visita de estudo à Quinta Pedagógica – O Caracol, que se encontra na Quinta da Conraria.

Dado que seria uma atividade planeada por nós, tivemos de entrar em contacto com a Quinta para sabermos como funcionava os ateliers, mais propriamente o atelier “Sementinha@cresce”, qual seria o seu custo e se poderíamos ou não realizar lá um piquenique (ver Apêndice 9).

O atelier que realizaram consistia em fazer germinação de sementes (de ervilha, neste caso), e de seguida fazerem plantação de pés de cebola. Antes deste atelier o grupo realizou ainda um jogo de dominó com imagens relativas a legumes, o que foi positivo, pois deu para treinar e rever alguns nomes de legumes e as suas características. No final do atelier, o grupo ainda teve direito a um certificado de participação do mesmo.

Em suma, esta prática pedagógica permitiu a criação de uma ligação mais próxima a uma sala de Jardim de Infância, visto que, até então, a prática referente a essa área era praticamente inexistente, e por isso, todos os momentos vividos ao longo destes meses contribuíram para o meu desenvolvimento tanto pessoal como profissional.

Além disso, a relação criada com a Educadora Cooperante, com a minha colega de estágio, assim como com a restante equipa educativa, levou a que esta experiência se tornasse numa mais-valia por todos os momentos experimentados e pela relação de afetividade estabelecida com o grupo.



## **SECÇÃO B – ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**



### **CAPÍTULO III – A SEGUNDA REALIDADE**



### **3.1. Caracterização do agrupamento**

#### **3.1.1. Meio envolvente**

O agrupamento de escolas no qual se inclui a instituição onde realizei o estágio formou-se no ano de 2003 e é composto por dois Jardins de Infância, quatro escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico<sup>9</sup> e uma escola básica dos 2.º e 3.º Ciclos. A Escola do Estabelecimento Prisional faz parte também deste agrupamento.

Situa-se numa zona central da zona de Coimbra, estando rodeado de diversos serviços e comércio.

#### **3.1.2. População escolar e recursos humanos**

A população escolar do Agrupamento de Escolas é constituída maioritariamente por alunos cuja residência se situa na área de influência das escolas, contudo, como algumas escolas se situam numa zona da cidade onde se concentram numerosos serviços e comércio, alguns alunos vêm diariamente de localidades circunvizinhas, por motivos relacionados com a proximidade do local de trabalho dos pais.

A escola sede do agrupamento é constituída na sua totalidade por 29 turmas e 629 alunos. O corpo docente é composto por 100 docentes, incluindo 5 docentes de Educação Especial. O pessoal não docente é formado por 31 elementos (assistentes técnicos, assistentes operacionais, psicólogos, técnicos superiores, cozinha e tarefaira).

---

<sup>9</sup> A sigla CEB será utilizada, daqui em diante, para designar Ciclo do Ensino Básico.

### **3.1.3. Estrutura de gestão pedagógica**

A Administração e Gestão do Agrupamento são asseguradas por órgãos próprios que se orientam segundo os princípios referidos no Despacho n.º 13313/2003 de 13 de junho de 2003.

Assim sendo, os órgãos de direção, administração e gestão do agrupamento são os seguintes: Conselho Geral; Diretor; Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo.

O Conselho Geral do agrupamento é constituído por dezanove elementos distribuídos por: sete representantes do pessoal docente; dois representantes do pessoal não docente; cinco representantes dos pais e encarregados de educação; dois representantes do município de Coimbra e três representantes da comunidade local.

O Diretor é o órgão de administração e gestão do agrupamento nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira, patrimonial e de recursos humanos. É eleito pelo Conselho Geral do agrupamento e é coadjuvado, no exercício das suas funções, por um subdiretor e por um a três adjuntos. Compete ao Diretor submeter à aprovação do Conselho Geral o Projeto Educativo elaborado pelo Conselho Pedagógico.

O Conselho Pedagógico é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento de escolas, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente.

Por fim, o Conselho Administrativo é o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira do agrupamento de escolas.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Informação retirada do Regulamento Interno do Agrupamento.

### 3.1.4. Intencionalidades Educativas

O Projeto Educativo é um documento estruturante que expressa princípios e valores comuns e orienta a ação educativa da Escola.

Este documento tem uma duração prevista para os próximos três anos e enquadra a sua ação no Modelo de Avaliação Externa das Escolas da Inspeção Geral da Educação, pois são identificadas áreas de intervenção, estabelecidos objetivos, priorizadas opções estratégicas, definidas as metas a atingir e propõe-se avaliar os seus resultados em momentos diversificados: trimestralmente, anualmente e no final do ciclo trienal.

É a partir do Projeto Educativo que se enquadram os outros projetos da escola, como é o caso do Projeto Curricular de Escola, o Plano de Trabalho da Turma e o Plano Anual de Atividades.

O Projeto Educativo deste agrupamento intitula-se “Rumo ao Futuro” e inclui três eixos temáticos: Ambiente; Cultura; Solidariedade. Segundo o mesmo documento, “na perspetiva de uma escola de rigor, de exigência e inclusiva que se torne paradigma de cidadania, alicerce de uma vida social, emocional e intelectual, que seja um todo integrado e dinâmico para todos os alunos, foram definidos os seguintes princípios:

- a construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social;
- a participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica;
- a valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão;
- o desenvolvimento da curiosidade intelectual, do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo;
- a relevância dos planos e programas educativos com vista ao sucesso educativo;
- a avaliação participada e regulada por critérios aprovados nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica;
- a valorização do mérito académico e cívico;

- a construção da aprendizagem através da prática e da experimentação;
- a construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural;
- a partilha de dificuldades e promoção da resolução de problemas organizacionais, no caminho da excelência coletiva;
- a defesa da educação inclusiva como forma de garantir a equidade educativa dos alunos”.<sup>11</sup>

### **3.1.5. Atividades de Enriquecimento Curricular**

As Atividades de Enriquecimento Curricular estão a cargo do CASPAE (Centro de Apoio Social de Pais e Amigos da Escola n.º 10), Instituição Particular de Solidariedade Social com sede em Coimbra e, segundo o Despacho n.º 14460/2008, têm como intuito “adaptar os tempos de permanência dos alunos na escola às necessidades das famílias e simultaneamente de garantir que os tempos de permanência na escola são pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição das competências básicas”.

Consideram-se Atividades de Enriquecimento Curricular as que incidem nos domínios desportivo, artístico, científico, tecnológico e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola com o meio familiar, de solidariedade, de voluntariado e da dimensão europeia da educação.

Na instituição onde realizei o estágio as Atividades previstas eram: Inglês, Atividade Física e Desportiva, Atividade Lúdico-Expressiva e Expressão Musical; e eram destinadas às turmas do 1.º ao 4.º ano.

---

<sup>11</sup> Informação retirada do Projeto Educativo 2013/2016.



### **3.2. Caracterização da escola**

#### **3.2.1. Estruturas físicas e recursos**

A escola funciona em dois edifícios, sendo um ocupado com o 1.º Ciclo e valências de utilização comum (refeitório, biblioteca, sala de professores, vestiários) e outro onde funciona o Jardim de Infância. Os dois edifícios estão interligados por uma galeria envidraçada.

A instituição é constituída por 12 salas e por isso é necessário que o edifício tenha 2 pisos. As salas de aula são organizadas em grupos de 3 em cada lado do edifício, nos 2 pisos. A escola possui um refeitório onde todas as crianças podem almoçar, sendo que a hora de almoço é feita por turnos, de modo a evitar confusões.

No espaço exterior existe um grande pátio com uma zona de relva, um campo equipado com balizas e tabelas, assim como os respetivos limites. Existe ainda na parte de trás do edifício um parque infantil que serve o Jardim de Infância, mas que, um dia por semana, todos os alunos do 1.º Ciclo o podem utilizar. Toda a zona envolvente está devidamente murada e com rede, com o intuito de zelar pela segurança de todos os alunos.

As estruturas físicas e os recursos materiais são disponibilizados aos alunos em grande quantidade e têm uma boa qualidade, pois estes podem dispor: de uma Biblioteca Escolar; as dozes salas de aula, além de se destinarem às atividades letivas, são também utilizadas nas atividades extra curriculares; a sala polivalente, que serve de refeitório à hora de almoço e, de manhã e ao final do dia destina-se às atividades da CAF; uma reprografia; uma sala de arrumos com material desportivo e diverso material didático.

Um aspeto importante a salientar é que as infraestruturas do edifício adequam-se às características de cada criança e às suas necessidades, pois o edifício possui um elevador.

Assim sendo, pode-se concluir que os alunos podem realizar as suas aprendizagens e complementá-las através da utilização de todos os recursos disponíveis por parte da escola.

### 3.3. Caracterização da turma

A turma na qual realizei a prática educativa é constituída por vinte e cinco alunos, sendo quinze raparigas e dez rapazes, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos de idade.

A maioria dos alunos é oriunda de um nível socioeconómico estável e reside perto da instituição. No que concerne à formação dos pais, grande parte tem um curso superior. Os alunos da turma mostram-se participativos, interessados e empenhados nas tarefas desenvolvidas e motivados para a aprendizagem.

Apesar de ser uma turma de 4.º ano, notei que existiam crianças com algumas dificuldades na leitura de textos, nomeadamente no cumprimento de uma das metas curriculares de Português: “ler um texto com articulação e entoação corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 125 palavras por minuto” (Buescu et al., 2012, p.28).

Na turma não existe alunos com NEE, mas apesar disso há um aluno que precisa de apoios educativos, contudo ainda se encontra em fase de análise desde o 1.º ano do Ensino Básico.

Este aluno tem um tempo de concentração e de aplicação nas atividades bastante reduzido, prova disso é o facto de estar constantemente a emitir sons sem qualquer sentido e a pronunciar frases descontextualizadas, como por exemplo “Estás a ver aquele molengão? Nem força tem para levantar a colher da sopa”. Também existem alguns dias em que ele se recusa ou demora a começar a trabalhar, como mostra a seguinte nota de campo:

“S: Vamos trabalhar?

L: Ainda não!

S: Porquê?

L: Porque não estou preparado!”<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Nota de campo retirada durante o estágio, no dia 4 de novembro de 2013.

Não mostra vontade de interagir com os elementos da turma, nem com qualquer criança durante os intervalos das aulas. No entanto, sempre que surge alguma hipótese retira material aos colegas, assim como peças de vestuário e esconde-as em diferentes locais. Todos os esforços estão a ser feitos para que este aluno seja devidamente apoiado, apesar disso a mãe não se mostra recetiva à avaliação do seu filho, mesmo assim já foi feito um pedido de referenciação do aluno.

Segundo o Plano de Trabalho da Turma, as principais dificuldades e problemas detetados no grupo foram a atenção/concentração, a participação na aula, a assiduidade/pontualidade, a expressão oral e escrita, o raciocínio lógico e/ou abstrato, os comportamentos/attitudes e a capacidade de trabalhar em grupo.

Assim sendo, e de modo a combater as dificuldades detetadas, está a ser implementada, por parte da Professora Cooperante, uma metodologia mais dinâmica, com espaço para a participação ativa dos alunos na exploração e desenvolvimento das atividades, ou seja, a dinâmica quotidiana dos alunos passa por estratégias de grupo, mas também por momentos de trabalho individual. Além disso é dada atenção aos alunos que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem, valoriza-se os hábitos e métodos de trabalho e a organização, controla-se a verificação dos trabalhos de casa e/ou do caderno diário, realizam-se trabalhos de pesquisa, são dinamizadas atividades no âmbito do Plano Nacional de Leitura, da utilização da Biblioteca e da produção de textos, é desenvolvido o raciocínio lógico e/ou abstrato, é realizada a hetero e a autoavaliação de comportamentos, aumenta-se a informação aos Encarregados de Educação e, sempre que se justifica, é pedida a intervenção dos Serviços de Psicologia e Orientação, são construídos Planos de Acompanhamento Pedagógico Individualizado e é solicitado Apoio Educativo.<sup>13</sup>

Estas medidas estão a ser tomadas tendo em vista o sucesso escolar da turma, e com o intuito de que todos os alunos adquiram capacidades para tornar a sua aprendizagem bem-sucedida.

---

<sup>13</sup> Informação retirada do Plano de Trabalho da Turma 2013/2014.

Diariamente existe um aluno denominado “chefe de turma” que fica encarregue de todas as tarefas importantes da sala de aula, nomeadamente, a distribuição de todo o material de trabalho (cadernos diários, manuais e livros de fichas). Este aluno tem a função também de assegurar o bom funcionamento da sala sempre que a professora necessita de sair da sala por breves períodos de tempo.

A turma tem ainda uma presença assídua na Biblioteca Escolar pois, uma vez por semana, todos os alunos se dirigem lá para requisitar um livro para poderem ler, tanto em casa, como nos tempos mortos da sala de aula, isto porque, todos os dias, os alunos têm um livro em cima da sua mesa e sempre que acabam alguma tarefa, para não estarem desocupados, leem os seus livros.

Relativamente ao envolvimento parental com a escola, pude aperceber-me de que existe uma forte ligação entre estes dois contextos sociais da vida da criança, pois, no decorrer do estágio, assisti a aulas lecionadas por mães de duas alunas, nomeadamente de Matemática com a temática “Probabilidades” e de Estudo do Meio referente ao “Passado Nacional”. Além disso, os pais dirigiam-se à sala dos seus educandos regularmente para pedirem informações sobre os mesmos à professora titular da turma. Este aspeto é bastante importante, pois segundo Monteiro (1987) “é necessário que os pais vão às escolas numa atitude normal, habitual, e não transformem as suas relações com os professores numa tragédia” (p.62).

Azcue (2012) refere ainda que “a escola e a família têm funções complementares junto do aluno, não devendo nenhuma delas sobrepor-se à outra, mas antes colaborar” (pp.31-32). Este autor afirma também que “a escola precisa de saber que é uma instituição que complementa a família e não deve ser só um lugar de aprendizagem, mas também um lugar no qual haja continuidade da vida afetiva” (2012, p.32).

### **3.4. Caraterização das dinâmicas da sala de aula**

#### **3.4.1. Organização da sala de aula**

Forneiro (1998), citando Gairín (1995), afirma que “o espaço escolar é o “locus” onde o/a aluno/a desenvolve a maior parte de sua atividade. Por isso, deve adaptar-se às condições determinadas pela ideia de educação que se pretende desenvolver” (p.251).

Assim sendo, a sala de aula é composta por catorze mesas, cada uma ocupada por dois alunos, com exceção de três mesas que apenas têm um aluno. As mesas estão dispostas em forma de U, sendo que no centro estão mais três mesas e fora desse U encontra-se mais uma mesa destinada ao aluno com NEE. Esta disposição torna-se bastante útil para que haja uma aprendizagem cooperativa, pois permite que todos os alunos fiquem de frente uns para os outros e para a professora e assim facilitar a discussão em grupo.

A mesa da professora encontra-se no topo da sala, junto ao quadro branco, e é nesse lugar que a professora presta apoio individualizado a cada aluno, aquando da correção dos trabalhos de casa de Português.

Na sala existem vários armários que permitem a arrumação dos dossiês individuais dos alunos, assim como as capas com todas as fichas realizadas desde o 1.º ano de escolaridade e ainda todo o material necessário à intervenção pedagógica.

A sala está equipada ainda com um computador ligado a um quadro interativo, que permite metodologias mais lúdicas e interativas. Esse computador tem ainda ligação à internet, o que permite que sempre que surge alguma dúvida relacionada com os temas a ser trabalhados se pode aceder à internet e pesquisar sobre o mesmo.

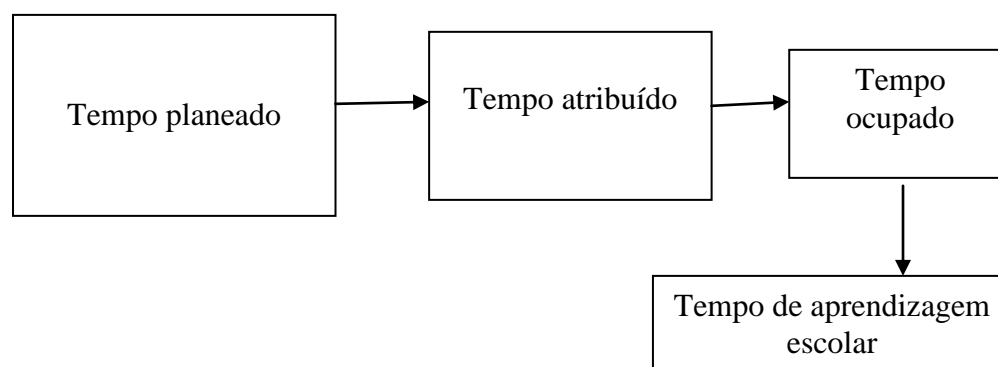
A parede do fundo da sala é destinada aos trabalhos realizados pelos alunos, isto é, a trabalhos de pesquisa realizados por pequenos grupos de trabalho, e, segundo Arends (1995), “muitos alunos sentem-se bem quando vêem os seus trabalhos na parede” (p.96), pois sentem que o seu trabalho na realização do mesmo está a ser recompensado por ser exposto para toda a turma ver.

No geral, a sala de aula está organizada de forma bastante acolhedora, o que permite um melhor desenvolvimento académico, pois “o espaço é um dos aspetos mais importantes para desencadear boas aprendizagens” (Sanches, 2001, p.76) (ver Apêndice 10).

### 3.4.2. Organização do tempo educativo

Segundo Arends (1995), “o tempo pode ser visto como um recurso crítico que, em combinação com outros recursos, produz a aprendizagem dos alunos” (p.79).

Durante os anos 70 vários investigadores definiram quatro tipos de tempos: tempo planeado, tempo atribuído, tempo ocupado e tempo de aprendizagem escolar. O tempo planeado estava relacionado com as planificações elaboradas pelos professores. O tempo atribuído era aquele que o professor realmente gastava no assunto ou tarefa. O tempo ocupado era aquele que os/as alunos/as realmente gastavam numa atividade ou tarefa. O tempo de aprendizagem escolar era a quantidade de tempo gasta por um/a aluno/a ocupado numa tarefa ou atividade em que obtém sucesso (Arends, 1995). A relação entre estes quatro tipos de tempos na sala de aula está representada na figura 1.



**Figura 1 - Relação entre os quatro tipos de tempos de aula (adaptado de Arends, 1995)**

Como mostra a figura, o tempo diminui na passagem do tempo planeado para o tempo de aprendizagem escolar. Desta forma, é essencial que o tempo educacional seja flexível e, ao mesmo tempo, seja adaptado às necessidades dos alunos. De acordo com Gregório (1997),

o tempo lectivo é organizado e gerido conjuntamente pelo professor e pelos alunos. Partindo do programa, ou seja, daquilo que os alunos têm de saber e de saber fazer, e das possibilidades de trabalho que os materiais existentes na sala oferecem, o professor elabora com os alunos uma listagem das actividades que podem realizar (p.28).

As atividades diárias iniciavam-se às 9h00min e duravam até às 10h30min, hora a que decorria o intervalo da manhã até às 11h00min. Posteriormente as atividades decorriam até às 12h30min.

Durante a hora de almoço, os alunos almoçavam, maioritariamente, no refeitório da escola, sendo que apenas cinco alunos iam almoçar a casa.

As atividades letivas retomavam às 14h00min e terminavam às 16h00min. Na tabela 2 podemos perceber a distribuição das áreas curriculares e das atividades de enriquecimento curricular.

Horas	2.ª Feira	3.ª Feira	4.ª Feira	5.ª Feira	6.ª Feira
09.00/10.30	Port.	Mat.	Port.	Mat.	Port.
10.30/11.00	INTERVALO				
11.00/12.30	E.M.	Port.	Mat.	E.M.	Mat.
			Exp. Fis.		
			Mot.		
12.30/14.00	ALMOÇO				
14.00/16.00	Mat.	Exp. Art.	E.M.	Port.	Mat.
		E.C./T.I.C.	A.E.		Exp. Art.
16.00/16.30	INTERVALO				
16.30/17.30	A.E.C.	A.E.C.	A.E.C.	A.E.C.	A.E.C.

Tabela 2 - Distribuição horária das áreas curriculares e das AEC's

A tabela 3 apresenta o tempo letivo dispensado por semana a cada área curricular e às ofertas complementares (Educação para a Cidadania, T.I.C. e Apoio ao Estudo).

<b>Matemática</b>	8 horas
<b>Português</b>	8 horas
<b>Estudo do Meio</b>	3 horas e 30 minutos
<b>Expressões Artísticas</b>	3 horas
<b>Educação para a Cidadania e T.I.C.</b>	1 hora
<b>Apoio ao Estudo</b>	1 hora e 30 minutos

**Tabela 3 - Distribuição semanal do tempo letivo**



## **CAPÍTULO IV – A AÇÃO PEDAGÓGICA II**



#### **4.1. Caracterização das práticas da Professora Cooperante**

A metodologia seguida pela professora tem por base alguns aspetos da escola tradicional, pois, durante as suas aulas, maioritariamente, a professora é que fala, o manual escolar é seguido à risca e a turma mantém-se passiva e no seu lugar. Estes aspetos contrapõem-se um pouco contra os fundamentos da Escola Nova, em que esta “deseja conciliar o trabalho espiritual com o trabalho manual, desenvolvendo a criatividade na criança” (Monteiro, 1987, p.23).

O trabalho é baseado em planificações semanais elaboradas em conjunto por todas as professoras do 4.º ano da instituição, embora isso não impeça a realização de pequenos trabalhos de grupo ou outras atividades que surjam a partir de assuntos tratados em aula.

O plano de trabalho da professora, no âmbito curricular, é centrado nas diferentes áreas curriculares, o Português, a Matemática e o Estudo do Meio. Contudo, e apesar de no horário letivo existir a diferença horária para cada disciplina, a área de Estudo do Meio não é tão trabalhada como as outras, pois a professora está focada, principalmente, nos exames nacionais de Português e de Matemática e pretende que os seus alunos obtenham bons resultados nesses dois exames, e assim tenta prepará-los o melhor possível nessas duas áreas curriculares.

Os recursos e materiais de aprendizagem utilizados variam entre os manuais escolares, cadernos de fichas de trabalho e fichas fornecidas pela professora (baseadas em fichas de outras escolas). De entre estes materiais destacam-se os manuais escolares, pois é o recurso mais utilizado. Contudo, segundo Sanches (2001) “o manual escolar é um bom recurso, mas não o único a ser utilizado, não será de seguir à risca o que é proposto. É preciso saber recriar o manual” (p.26). Esta autora afirma ainda que “impensável será também utilizar religiosamente o livro de exercícios. É um ótimo recurso para sistematizar uma matéria, para diferenciar tarefas na sala de aula, para trabalho de casa” (2001, p.26).

A expressão oral é privilegiada por parte da professora em comparação à expressão escrita, visto que os alunos permanecem praticamente a aula toda

sentados no seu lugar e a professora é que escreve no quadro as respostas que eles dão às suas questões, e só de seguida é que eles copiam para o caderno diário. Posto isto, temos novamente alguns aspetos que nos levam até à escola tradicional e para os ultrapassarmos é necessário colocar “os alunos a fazer e não só a ouvir” (Sanches, 2001, p.45).

Segundo Peretti, “a aula só se transforma num grupo dinâmico e activo quando os alunos deixarem de estar com os olhos fixos no professor e se estabelecerem entre eles próprios uma perfeita relação. (...) Só então se converterá num organismo vivo em que todos os seus membros mantêm relações entre si, colaborando todos activamente na aquisição do saber” (citado por Monteiro, 1987, p.34).

Embora a sala de aula estivesse equipada com um computador, projetor e quadro interativo, estes não eram utilizados pela professora por falta de formação na área, sendo só utilizados pelas estagiárias. Contudo, e apesar de não se sentir muito à vontade nesta área, a professora mostra interesse em colmatar as suas dificuldades e pede explicações sobre tudo o que não sabe na área da informática.

Nos dias de hoje sabe-se que os jovens estão rodeados de novas tecnologias e que, por isso precisam “de saber utilizar as diferentes fontes de informação e os diversos recursos tecnológicos, que na maioria das vezes já fazem parte do seu dia a dia, para adquirir e construir conhecimento” (Azcue, 2012, p.66).

## **4.2. A minha atuação pedagógica**

Esta prática pedagógica levou-me a uma realidade até então pouco experienciada pois, até à data, apenas tinha realizado um estágio em 1.º CEB com duração de dois meses e, por isso, todos os momentos vividos, ao longo das doze semanas de estágio, contribuíram para o meu crescimento, tanto a nível pessoal, como académico e profissional.

“A formação inicial é a base da construção da profissionalidade. Durante esta formação adquirimos os conhecimentos basilares para podermos

desempenhar correctamente a docência, mas tomamos também conhecimento de quais as características mais importantes para poder vir a ser um professor de qualidade” (Lisboa, 2005, p.29), assim sendo, durante este percurso alcancei alegrias e êxitos ao conseguir superar os pontos menos bons ao longo do estágio, assim como tristezas e descontentamentos quando as aulas não corriam tal como planeado, mas tudo isso contribuiu para o meu crescimento, pois, “de facto os sucessos compensam todas as dificuldades” (Lisboa, 2005, p.28).

A turma mostrou-se sempre bastante interessada e motivada nas atividades que preparava para as aulas, o que foi sempre uma ajuda e uma motivação extra, para tentar inovar nas tarefas que sugeria.

O manual escolar foi um recurso bastante utilizado, a pedido da Professora Cooperante, mas, sempre que possível, tentei planear e realizar atividades mais dinâmicas e interativas, pois segundo Sanches (2001) “até uma actividade normal se é apresentada com a componente jogo tem logo uma adesão diferente” (p.57) (ver Apêndice 11).

Ao longo de todas as atividades tentei sempre motivar a turma e incentivar os alunos para a realização das mesmas, de modo a que eles se sentissem capazes e seguros, ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem.

De todas as atividades realizadas ao longo da prática educativa tenho a salientar duas aulas de Matemática lecionadas por mim, em que foram utilizados materiais didáticos concretos (Blocos Padrão e Pentaminós) e o site interativo NLVM<sup>14</sup>. Cada aluno teve um conjunto de materiais para si e isso facilitou o trabalho e a aprendizagem por parte deles. Sempre que era utilizado o quadro interativo, as regras eram sempre muito respeitadas, pois eles pretendiam sempre ter hipótese de trabalhar com o quadro, visto ser um material muito poucas vezes utilizado por eles, tornando-se assim num desafio aliciante.

Inicialmente, a turma mostrou-se pouco cumpridora das regras da sala de aula, principalmente em falar cada um na sua vez. Assim sendo, implementei um sistema de créditos para que essas regras comesçassem a ser respeitadas.

---

<sup>14</sup> Site interativo “National Library of Virtual Manipulatives” composto por uma biblioteca de materiais manipuláveis interativos.

Lopes e Rutherford (2001) defendem que “o sistema deve ser concebido de maneira que seja fácil de gerir e possa ser eficaz” (p.104), e por isso, a sua implementação sucedia a ocorrência imediata do comportamento desejado.

Este sistema de créditos consistiu na entrega de um autocolante a cada aluno sempre que este respeitava as regras em causa. Ao final de algumas semanas o sistema deixou de ser implementado uma vez que os objetivos pretendidos já tinham sido alcançados e as regras já estavam bem definidas e eram respeitadas. Este método apenas continuou a ser implementado com a criança com NEE, pois ele próprio propôs um objetivo: escrever o seu nome completo com os autocolantes no caderno diário, e era através disso que ele trabalhava nas aulas.

De um modo geral, considero que todas as atividades desenvolvidas correram bem, visto que os objetivos propostos eram alcançados com êxito e que os alunos se sentiam implicados nelas. No final de cada aula tentava perceber quais tinham sido os pontos fortes e fracos para conseguir superá-los pois, “é necessário que o professor assuma um processo de reflexão crítica sobre a sua prática docente” para que “possa solucionar os seus próprios problemas da acção concreta” (Nunes, 2000, pp.14-15).

Para concluir, ao longo desta etapa recebi diversos conselhos e ensinamentos, tanto por parte da Professora Cooperante como do professor supervisor, que contribuíram para a minha evolução e para que tenha sucesso e eficiência no futuro, apesar de ainda existirem diversos aspetos a melhorar. Deste modo, espera-me ainda um longo percurso neste processo de ensino-aprendizagem, com a finalidade de cada vez ser melhor e mais competente no ensinamento dos meus futuros alunos, superando sempre todas as dificuldades que possam surgir.

## **PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE**





## **CAPÍTULO V – UMA ESCOLA INCLUSIVA: UMA ESCOLA PARA TODOS**



Durante a realização da prática pedagógica em Educação Pré-Escolar, deparei-me com uma realidade bastante abrangente, pois na mesma Instituição existiam crianças de etnias diferentes (nomeadamente de etnia cigana) e com necessidades também diferentes, pois além da deficiência auditiva que algumas crianças possuíam, cada criança tinha as suas necessidades específicas individuais, o que me levou a considerar e a designar este Jardim de Infância como sendo uma “escola inclusiva”. Assim sendo, de seguida irei falar um pouco sobre o tema, visto este se tratar de uma realidade, por mim, pouco conhecida.

### **5.1. “Escola Inclusiva”: o que é?**

Nos dias que correm cada vez mais estão presentes nos nossos Jardins de Infância crianças oriundas de várias culturas assim como com diversas necessidades, pois “a diversidade étnica, cultural, linguística, socioeconómica e mesmo religiosa é, em cada dia que passa, mais visível. Portugal é cada vez mais uma sociedade multicultural, deste modo, sendo colocados novos desafios aos vários níveis e agentes do sistema educativo” (Leal et al., 2005, p.107).

Assim sendo, uma “escola inclusiva” será aquela em que toda a criança, com as mais diversas capacidades, interesses, características e necessidades, poderá aprender junto de outras crianças, sendo respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades. Deste modo, na “perspectiva de “escola inclusiva”, a educação pré-escolar deverá adoptar a prática de uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem, responda às necessidades individuais” (ME, 1997, p.19).

## 5.2. Evolução do conceito de “Inclusão”

Antes dos anos 70 as crianças que necessitavam de medidas especiais eram colocadas de parte, ou seja, eram praticamente excluídas do ensino regular. Em 1976 foram criadas as primeiras equipas de ensino especial integrado, com o objetivo de “promover a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens com deficiência” (Correia, 2003, p.7). Mais tarde, em 1986 surgiu a Lei de Bases do Sistema Educativo<sup>15</sup>, a partir da qual se começaram a assistir a algumas mudanças no que diz respeito à educação integrada. A LBSE tinha como alguns objetivos “proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança”, “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” e ainda “criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos” (Lei n.º 46/86, artigos 5.º e 7.º).

Contudo, durante esses anos, as crianças apesar de terem uma educação mais apropriada continuavam a não interagir muito com as crianças ditas “normais”. Só mais tarde é que se assumiu que seria um direito delas estarem inseridas em ambientes de aprendizagem regulares e estarem em contacto com as restantes crianças.

Deste modo, surge em Portugal, nos anos 90 o movimento da inclusão que tinha como objetivo a implementação de escolas inclusivas no nosso país. Este movimento surgiu depois do Congresso em Salamanca, em que estiveram reunidos 95 países com o intuito de apelar ao respeito dos direitos das crianças. Segundo a Declaração de Salamanca,

o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em que todos os alunos devam aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. As escolas inclusivas

---

<sup>15</sup> A sigla LBSE será utilizada, daqui em diante, para designar Lei de Bases do Sistema Educativo.

devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (UNESCO, 1994, p.21).

Apesar de todos estes conceitos e objetivos estarem bem definidos, continuamos a não ter uma “escola inclusiva” na sua totalidade, pois “o princípio da inclusão implica uma reestruturação bastante significativa da escola e do currículo” (Correia, 2001, p.128), pois só assim todas as crianças poderão ter uma aprendizagem em conjunto e com qualidade.

### **5.3. Vantagens da “Inclusão”**

A inclusão não tem só vantagens para a criança que é incluída, mas também para toda a comunidade educativa, pois proporciona uma educação igual e de qualidade a todas as crianças. A criança com NEE não se sente “diferente” das outras e sente que pode participar ativamente em todos os aspetos da vida escolar sem ser colocada de parte, mas tendo em conta sempre as suas necessidades específicas. A criança sem NEE pode compreender que todos somos diferentes e que a necessidade de cada um deve ser respeitada e aceite por todos.

Deste modo, Karagiannis e seus colaboradores (1996) definem uma série de vantagens para uma escola inclusiva, visto que esta “permite desenvolver atitudes positivas perante a diversidade; facilita a aquisição de ganhos ao nível do desenvolvimento académico e social; prepara para a vida na comunidade; evita os efeitos negativos da exclusão” (citados por Correia, 2003, p.16).

Assim sendo, as crianças tornam-se mais compreensivas e respeitadoras em relação à diferença, ajudam-se umas às outras ao nível académico e as

crianças com NEE ao pertencerem a um ambiente inclusivo começam a ter um desempenho melhor social e educacionalmente e preparam-se melhor para as dificuldades do dia-a-dia.

Albertino Duarte (2005) afirma que, “de acordo com a filosofia inclusiva, as escolas podem tornar-se em verdadeiras comunidades de apoio, onde todos os alunos se sintam valorizados, apoiados de acordo com as suas necessidades e preenchidos ética e moralmente” (p.61).

#### **5.4. “Inclusão” em Jardim de Infância**

Os profissionais da Educação Pré-Escolar devem estar preparados para dar resposta a todas as crianças, tendo em vista a inserção de cada uma na sociedade como um ser autónomo e livre.

Deste modo, o planeamento deverá ser realizado tendo em conta o grupo, isto é, este plano deverá ser “adaptado e diferenciado de acordo com as características individuais, de modo a oferecer a cada criança condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem” (ME, 1997, p.19).

Nos dias de hoje é importante salientar que o conceito de “inclusão” não se refere só às necessidades específicas de cada criança (NEE), uma vez que nos remete também para um outro assunto importante, o multiculturalismo, que se encontra cada vez mais presente na nossa sociedade.

Assim sendo, educar as crianças para o multiculturalismo torna-se fundamental, pois prepara-as para a vida e para as diferenças sociais que poderão encontrar. Além de educar as crianças, o Jardim de Infância deverá servir para educar também toda a comunidade educativa, de modo a que a multiculturalidade faça parte da vida de todos e seja vista como uma mais-valia. Deste modo, “a educação multicultural não é só o ensino e a aprendizagem de elementos culturais, mas sobretudo a aquisição de uma atitude cultural que permita saber, saber-fazer e saber-ser” (Fonseca e Mendes, 2005, p.17).

## **CAPÍTULO VI – A INTERVENÇÃO PRECOCE NA INFÂNCIA**





Ainda durante a prática pedagógica em Educação Pré-Escolar tive oportunidade de assistir a algumas reuniões, nomeadamente a reunião do Jardim de Infância que foi constituída pela Educadora, pelo formador de LGP, pela terapeuta da fala e pela docente de LGP, ficando assim a saber que duas das crianças de etnia cigana, particularmente as que tinham mais dificuldades de aprendizagem, estavam a ser encaminhadas e sinalizadas para o Sistema Nacional de Intervenção Precoce.

### 6.1. Intervenção Precoce: o que é?

Segundo a European Agency for Development in Special Needs Education (2003) a Intervenção Precoce<sup>16</sup> é “o conjunto das acções e medidas - sociais, médicas, psicológicas e educativas – dirigidas às crianças e suas famílias, com o objectivo de responder às necessidades especiais das crianças que apresentam ou estão em risco de atraso de desenvolvimento” (p.55).

Inicialmente as práticas de IP eram centradas na criança e um profissional de educação especial trabalhava individual e isoladamente com ela. Atualmente, os serviços de IP passaram a ser centrados na família, com um leque diversificado de serviços individualizados e prestados por equipas transdisciplinares.

Na tabela 4 está presente a evolução ocorrida com o conceito de IP:

	Inicialmente	Atualmente
<b>População-alvo</b>	Crianças dos 0-3 anos com deficiência	Crianças dos 0-5 anos com deficiência e/ou risco e famílias
<b>Contexto</b>	Centros de estimulação; Centros terapêuticos; Instituições	Contextos naturais; Base comunitária
<b>Práticas</b>	“Pronto-a-vestir”	“Feitas por medida”; Individualizadas

<sup>16</sup> A sigla IP será utilizada, daqui em diante, para designar Intervenção Precoce.

<b>Papel dos profissionais e famílias</b>	Peritos/decisores = Recetores passivos de serviços	Facilitadores = Participantes ativos/decisores
<b>Objetivos/ Resultados</b>	Desenvolvimento da criança; Remediação da deficiência	Prevenção; Compensação/adaptação (deficiência); Capacitação das famílias
<b>Trabalho de equipa</b>	Multi/interdisciplinar	Transdisciplinar (com inclusão da família)
<b>Enquadramento filosófico da IP</b>	Centrada na criança; Baseada nos défices	Centrada na família; Baseada nas “forças”

Tabela 4 - Evolução da Intervenção Precoce (adaptado de Boavida e Borges, 2003)

Analisando a tabela anterior pode-se afirmar que a intervenção deverá ser feita o mais cedo possível, visto que os primeiros anos de vida da criança são essenciais no que diz respeito ao seu crescimento e desenvolvimento.

Assim sendo, a intervenção deverá ser desenvolvida em contextos de vida da criança e família, de modo a aproveitar todas as oportunidades de aprendizagem que daí surjam e deverá ser individualizada, tendo em conta a idade de desenvolvimento da criança e as suas características individuais.

A aprendizagem, neste caso, ganha mais interesse quando é útil e com significado para a criança e por isso deverá ser feita a partir dos interesses e das suas motivações específicas.

Uma mais-valia hoje em dia é o trabalho de equipa ser realizado de forma transdisciplinar, pois permite uma troca de competências e experiências entre os profissionais e considera a família como um elemento integrante e ativo da equipa de trabalho.

## **6.2. Qual a importância de intervir precocemente?**

A Intervenção Precoce torna-se fulcral desde cedo, pois sabe-se que o desenvolvimento e o comportamento humanos não são pré-determinados ao nascer e que por isso podem ser influenciados por aspetos ambientais, quer sejam positivos ou negativos. Deste modo, é nos primeiros anos que se estabelecem modelos iniciais de aprendizagem e comportamento que irão determinar o desenvolvimento seguinte.

Por outro lado, os pais de crianças com NEE poderão necessitar de ajuda para apoiar devidamente os seus filhos, pois segundo Boavida e Borges (2003) “ter um filho com deficiência é algo para o qual ninguém está intrinsecamente preparado, sendo a necessidade de ajuda profissional, frequente nestas situações” (p.25).

## **6.3. Intervenção Precoce em Portugal**

Os programas de IP relacionados com crianças em idade pré-escolar tiveram início nos EUA, sendo que em meados da década de 70 surgiram em Portugal os primeiros programas.

Nesta década surgiu em Águeda uma experiência inovadora, pois envolvia três setores (saúde, educação e segurança social), cujo principal objetivo era dar uma resposta eficiente a crianças em risco e com NEE. Mais tarde, nos anos 80 foi criado um departamento no Ministério do Trabalho e da Solidariedade, atualmente conhecido como Centro de Estudos e Apoio à Criança e à Família, em que foi colocado em prática um projeto já implementado nos EUA: o Programa Portage. Segundo Simões (2004), “este programa tinha como principal objectivo promover e desenvolver serviços de qualidade cujo foco era a criança e a família”, baseando-se “em duas crenças: as capacidades da família para intervir junto da criança e o trabalho em parceria entre profissionais e famílias para desenvolver ao máximo o potencial da criança” (p.77).

Em setembro de 1989 surgiu o Projeto Integrado de Intervenção Precoce no distrito de Coimbra, tendo origem e base no projeto de Águeda. Este projeto

integrava diversos serviços e recursos em articulação com a Administração Regional de Saúde, a Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental, a Direção Regional de Educação do Centro, o Centro Distrital de Solidariedade e Segurança Social de Coimbra e o Hospital Pediátrico de Coimbra.

Apesar da existência de todos estes projetos, ainda não existia uma legislação associada a estas necessidades específicas e à IP. Assim sendo, surgiu em 1999 o Despacho Conjunto n.º 891/99 de 19 de outubro, produzido pelos Ministérios da Educação, da Saúde e do Trabalho e da Solidariedade, que define a IP como sendo

uma medida de apoio integrado, centrado na criança e na família, mediante acções de natureza preventiva e habilitativa, com vista: a assegurar condições facilitadoras do desenvolvimento da criança com deficiência ou em risco de atraso grave de desenvolvimento; potenciar a melhoria das interacções familiares; e reforçar as competências familiares como suporte da sua progressiva capacitação e autonomia face à problemática da deficiência” (DC 891/99, ponto 2).

Tem como destinatários as “crianças até aos 6 anos de idade, especialmente dos 0 aos 3 anos, que apresentem deficiência ou risco de atraso grave do desenvolvimento” (DC 891/99, ponto 3). E apresenta como objetivos: a facilitação “do desenvolvimento global da criança”, a otimização das “condições de interação criança/família”, e o envolvimento da “comunidade no processo de intervenção” (DC 891/99, ponto 5). Este documento informa também que o trabalho de equipa deve ser orientado no sentido de responder às necessidades das crianças e das famílias, incentivando o seu envolvimento, a sua autonomia e a sua capacidade de tomada de decisões, tendo por isso de ser criada uma relação de confiança entre ambas as partes (profissionais e familiares) e utilizando um modelo que melhor se adegue às exigências e necessidades de cada criança e família.

Em 2009 o Despacho Conjunto foi revogado pelo Decreto-Lei n.º 281/2009 de 6 de outubro, criando assim o Sistema Nacional de Intervenção Precoce. Este sistema consiste

num conjunto organizado de entidades institucionais e de natureza familiar, com vista a garantir condições de desenvolvimento das crianças com funções ou estruturas do corpo que limitam o crescimento pessoal, social, e a sua participação nas actividades típicas para a idade, bem como das crianças com risco grave de atraso no desenvolvimento (DL n.º 281/2009, artigo 1.º).

Tem como objetivos: “assegurar às crianças a protecção dos seus direitos e o desenvolvimento das suas capacidades”, “detectar e sinalizar todas as crianças com risco de alterações nas funções e estruturas do corpo ou risco grave de atraso de desenvolvimento”, assim como “intervir em função das necessidades do contexto familiar de cada criança”, “apoiar as famílias no acesso a serviços e recursos” e por fim “envolver a comunidade” (DL n.º 281/2009, artigo 4.º).

#### **6.4. Da intervenção centrada na criança à intervenção centrada na família**

Na década de 70, as práticas relacionadas com a IP estavam focadas principalmente na criança. Contudo, à medida que foram surgindo novas medidas e novas investigações, a família passou a ter um papel mais ativo e importante no desenvolvimento da criança. Segundo Simeonsson e Bailey (1990), o envolvimento parental passou por quatro fases diferenciadas. Durante os anos 50, os pais desempenhavam um papel passivo e a responsabilidade dos programas era atribuída aos profissionais. No início dos anos 70, há um reconhecimento de ambas as partes para um envolvimento maior e mais ativo por parte dos pais. No final dos anos 70, os pais assumem o papel de coterapeutas, dando continuidade ao trabalho desenvolvido pelos profissionais.

Por fim, nos anos 80, considera-se a família como recetora de serviços, pois ela própria apresenta necessidades específicas (citados por Correia e Serrano, 2000).

Tendo em conta que a família é o elemento que passa mais tempo com a criança, torna-se fulcral o seu envolvimento ativo e influente no desenvolvimento da mesma. Esta intervenção requer uma base de confiança e colaboração entre os técnicos e as famílias, existindo um respeito pelos valores e crenças de cada família e ainda uma ajuda entre ambos com o intuito de mutuamente conseguirem atingir os objetivos estabelecidos.

Em Portugal cada vez mais se dá importância ao envolvimento da família, e por isso, na atual legislação, surgiu o Plano Individual de Apoio à Família.

#### **6.4.1. Plano Individual de Apoio à Família<sup>17</sup>**

No PIAF, o envolvimento da família é tido como fundamental em todas as fases do processo, sendo que a sua elaboração requer um processo contínuo que envolva a tomada de todas as decisões em colaboração entre todos os técnicos e as famílias.

O primeiro PIAF deve ser desenvolvido até 45 dias úteis depois da entrada da família no sistema de intervenção precoce. Cada documento deve ser revisto e renegociado com a família numa base regular, a fim de reflectir a relação contínua entre os interessados, isto é, a família e os prestadores de serviços. Pretende-se que o PIAF seja o resultado final de um processo de colaboração equitativa entre a família e os profissionais, e, como tal, a resposta às necessidades únicas de cada criança e família (Espe-Sherwindt, 1996, citado por Serrano, 2008, p.58).

Podemos concluir assim que o PIAF é dirigido à família e que esta é o elemento-chave para que a intervenção seja bem-sucedida.

---

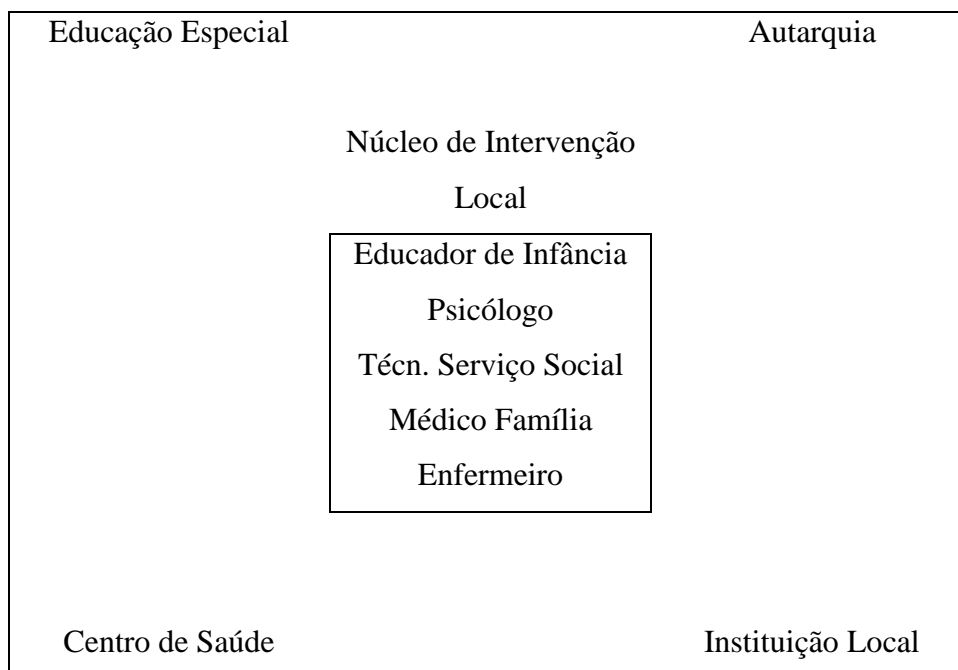
<sup>17</sup> A sigla PIAF será utilizada, daqui em diante, para designar Plano Individual de Apoio à Família.

### 6.5. Projeto Integrado de Intervenção Precoce do Distrito de Coimbra

Este projeto foi iniciado em 1989 e foi o primeiro programa de IP multidisciplinar envolvendo serviços de saúde, educação e assistência social.

Os seus principais objetivos são: desenvolver e implementar um programa coordenado, inter-serviços e multidisciplinar de IP; fornecer um serviço adequado às necessidades das crianças com menos de 3 anos que apresentam atrasos de desenvolvimento; criar equipas de intervenção interdisciplinares nos 17 concelhos do distrito de Coimbra; fornecer uma formação específica comum a todos os técnicos; elaborar e adaptar material de observação, avaliação e registo; garantir a qualidade de trabalho através da criação de uma equipa de supervisão; criar uma equipa de coordenação inter-serviços que assegure o funcionamento e a dinamização do Projeto; contribuir para a sensibilização da comunidade e dos serviços para uma intervenção o mais precoce possível (Cruz et al, 1995).

Cada concelho tem uma equipa de intervenção, sendo que cada equipa deve ser transdisciplinar, ou seja, deve incluir profissionais de diferentes serviços como mostra a figura 2.



**Figura 2 - Núcleo de Intervenção Local (adaptado de Cruz et al., 1995)**

Cada núcleo reúne semanalmente para analisar e planificar o trabalho, e em algumas destas reuniões as famílias estão presentes.

Até hoje, o balanço feito deste programa é bastante positivo, uma vez que, após uma pequena avaliação feita, há um grande número de famílias que se diz satisfeita com os serviços prestados pelos profissionais e que sentiu grandes progressos no desenvolvimento dos seus filhos, atribuindo esses progressos à intervenção realizada.



## **CAPÍTULO VII – TRANSIÇÃO DO JARDIM DE INFÂNCIA PARA O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**



A família e o jardim-de-infância são, geralmente, os dois microssistemas vivenciais mais importantes para as crianças em idade pré-escolar. A criança faz transições ecológicas quando passa da casa para o jardim-de-infância, mais tarde quando passa do jardim-de-infância para a escola primária. As transições ecológicas ocorrem durante todo o percurso vital de crescimento e são, normalmente, instigadoras do processo de desenvolvimento pessoal e escolar (Oliveira-Formosinho, 2002, p.129).

### **7.1. Transição curricular e continuidade educativa**

Segundo o Despacho n.º 5220/97 “não se pretende que a educação pré-escolar se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se perspetive no sentido da educação ao longo da vida, devendo, contudo, a criança ter condições para abordar com sucesso a etapa seguinte” (ponto II).

Assim sendo, deve-se ter em conta que o processo educativo é um processo que deve ser contínuo (Nabuco, 1992), e por isso torna-se importante a existência de comunicação entre os professores e educadores de forma a facilitar a adaptação das crianças ao novo meio, visto que “a mudança de ambiente educativo provoca sempre a necessidade de adaptação por parte da criança que entra para um novo meio social em que lhe são colocadas novas exigências” (ME, 1997, p.89). Sobre este assunto, Serra (2004) ainda nos diz que “quanto mais os docentes se inteirarem das especificidades e das similitudes entre educação pré-escolar e 1ºCEB, mais se enriquece o universo pedagógico dos professores e educadores e maiores serão as oportunidades de sucesso para as crianças” (p.78).

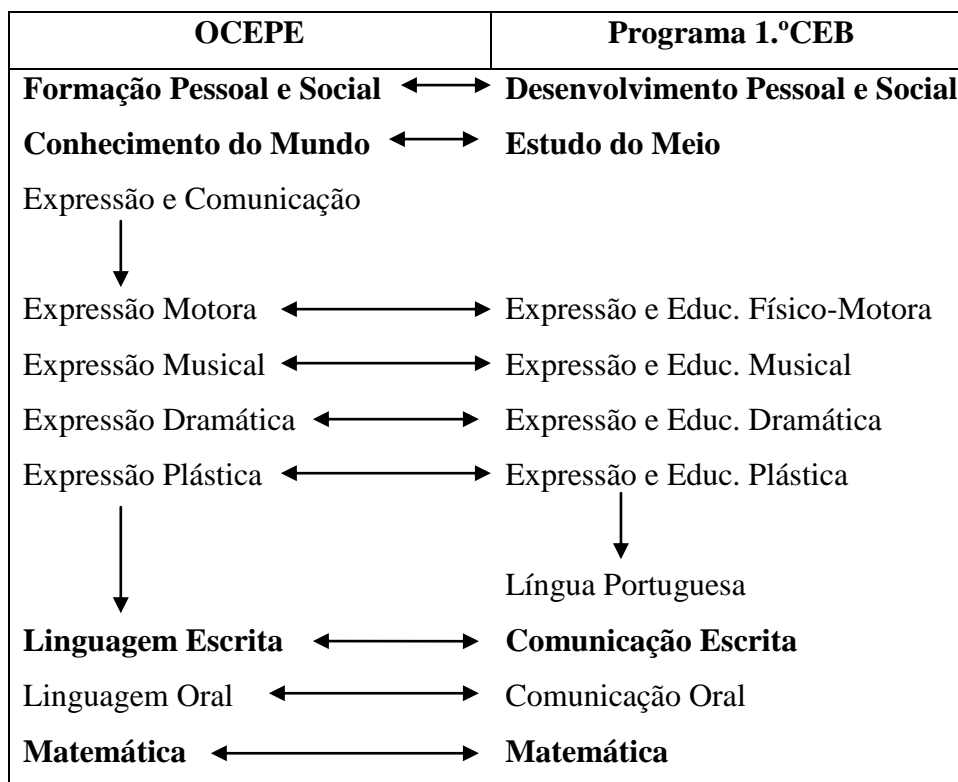
Segundo o mesmo autor, se existir uma articulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, as perturbações ao nível do desenvolvimento em algumas crianças podem ser evitadas, pois “uma boa adaptação ao jardim-de-infância e à escola básica permite construir uma base mais sólida para o sucesso educativo” (2004, p.74). Neste sentido, torna-se essencial que na Educação Pré-Escolar se antecipem as experiências de

aprendizagem do 1.ºCEB e que os professores deste nível de ensino reforcem os conhecimentos que as crianças já possuem quando entram na escolaridade obrigatória (Nabuco, 1992), pois a continuidade educativa “não implica repetição, implica introdução ao que é novo, a novas tarefas, apoiadas em significados construídos e experienciados” (Marchão, 2002, p.34).

Torna-se assim fundamental que os educadores durante a EPE se apercebam do desenvolvimento individual de cada criança e a ajudem a prosseguir até ao máximo das suas capacidades. Contudo, existe uma grande diferença na forma como se encara o Pré-Escolar e o Ensino Básico, pois, segundo Nabuco (1992), “no pré-escolar o acento tónico é posto no desenvolvimento emocional da criança através do jogo e das actividades criativas” e no 1.ºCEB “o acento tónico é posto na aquisição de competências a nível da leitura, escrita, matemática e ciências” (p.82).

Após a análise das OCEPE e do programa do 1.ºCEB, podemos constatar que existe uma preocupação na construção articulada do saber pois, alguns tópicos programáticos referidos nas Orientações Curriculares “encontram seguimento e aprofundamento nos blocos temáticos que constituem o Programa do 1ºCEB” (Serra, 2004, p.80). Esta preocupação demonstra a necessidade da não existência de áreas estanques, mas sim de uma abordagem globalizante e integrada.

Ao compararmos as áreas curriculares dos dois graus de ensino, e apesar de a nomenclatura ser diferente, verificamos que em termos de conteúdos há uma correspondência facilitadora para a articulação curricular, o que permite uma continuidade no trabalho nos dois níveis, salvaguardando porém a “faixa etária/desenvolvimental das crianças” (Bravo, 2010, p.34). Assim sendo, Serra (2004) apresenta a relação existente entre as áreas de conteúdo das OCEPE e o Programa do 1.ºCEB, a qual irei apresentar na figura seguinte:



**Figura 3 - Relação entre as áreas de conteúdo e o Programa do 1.º CEB (adaptado de Serra, 2004)**

Durante o processo de transição, o/a educador/a é considerado/a como o elemento fundamental, pois é a ele/a que compete “promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória” (ME, 1997, p.28), e ainda “proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1º ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória” (ME, 1997, p.28).

Além do/a educador/a, também a colaboração dos pais se torna fundamental neste processo, pois, segundo as OCEPE, “os pais, como parceiros do processo educativo, têm também um papel fundamental nas atitudes da criança face à escola e no acompanhamento da transição” (ME, 1997, p.92). Teresa Vasconcelos afirma ainda que

a criança precisa de nós, adultos e educadores, para poder tomar consciência dessas experiências, nomeá-las, organizá-las e integrá-las nos seus conhecimentos anteriores; ou para nos contar as suas descobertas ou a forma como resolveu os problemas; e encontrar, em nós, estímulo para continuar a descobrir (2007, p.46).

Assim sendo, e para que a criança realize uma transição bem-sucedida, torna-se fundamental que os professores do 1.º CEB tenham em conta as aprendizagens “que as crianças trazem da educação pré-escolar, que percebam as diferenças de modelo curricular entre os dois níveis educativos e que encontrem, na educação pré-escolar, uma base educativa que lhes será muito útil para desenvolver o seu projecto curricular” (Serra, 2004, p.91). Assim como aos educadores de infância compete

conhecer o nível seguinte, o seu modelo curricular e as exigências impostas pela avaliação formal no final de cada ciclo. É importante, também, conhecer o novo espaço em que se irá desenrolar o 1ºCEB, as potencialidades de desenvolver projectos comuns e a preparação das crianças, ao nível de competências essenciais, para que estas se sintam preparadas para os novos desafios impostos pela escolaridade obrigatória (Serra, 2004, p.91).

Deste modo podemos concluir que tanto educadores como professores “deveriam partir dos saberes que foram construídos anteriormente, continuando e alargando essa construção e não fazer tábua rasa do “antes”, acusando mais tarde os colegas dos “andares de baixo” de não terem feito o que deviam” (Serra, 2004, p.112).

## **CAPÍTULO VIII – AS TECNOLOGIAS NO PROCESSO EDUCATIVO**





As tecnologias da informação, cujo papel é por demais evidente nos sectores da produção, dos serviços e dos meios de comunicação social, não constituem um simples fenómeno passageiro. Pelo contrário, vieram para ficar. A escola não tem possibilidade de fugir à sua influência. O grande problema é saber qual deverá ser a sua função e qual a melhor estratégia para a sua integração nas actividades educativas (Ponte, 1994, p.3).

### **8.1. As Tecnologias de Informação e Comunicação<sup>18</sup> em Portugal**

Nos últimos anos as TIC têm sido muito promovidas em Portugal através de diferentes iniciativas.

Entre 1985 e 1994 decorreu o primeiro projeto a nível nacional denominado MINERVA (Meios Informáticos No Ensino: Racionalização, Valorização, Atualização). O seu principal objetivo era o de promover e introduzir as tecnologias da informação e da comunicação nos ensinos básico e secundário, sendo que “teve a grande virtude de fazer entrar grandes quantidades de equipamento nas escolas e de oferecer formação aos professores envolvidos nas mais diversas aplicações” (Canez, 2008, p.106). Segundo Ponte (1994), este projeto levou à criação de uma rica base de experiência na aplicação das tecnologias de informação no âmbito educativo.

Mais tarde, entre 1996 e 2002, surgiu o Programa Nónio Século XXI com o intuito de dar continuidade ao projeto anterior e o seu objetivo principal era o de “apoiar e adaptar o desenvolvimento das escolas às novas exigências colocadas pela sociedade de informação, procurando apetrechar as escolas do ensino básico e secundário com equipamento multimídia e acompanhar com formação os respectivos professores” (Henriques et al., 2012, p.16).

Em 1997 deu-se início ao Programa Internet na Escola da responsabilidade do Ministério da Ciência e Tecnologia, que tinha como objetivo instalar um computador multimédia ligado à Internet na

---

<sup>18</sup> A sigla TIC será utilizada, daqui em diante, para designar Tecnologias de Informação e Comunicação.

biblioteca/mediateca das escolas. Primeiramente este programa abrangeu apenas as escolas dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e só em 2000 passou para as escolas do 1.º Ciclo. Estas escolas tiveram uma nova possibilidade que foi o facto de a “escola poder receber visitas de monitores tecnológica e pedagogicamente preparados para intervirem em parceria com os professores das turmas, em especial com os responsáveis por turmas de 4º ano de escolaridade e trabalharem o currículo com recurso às TIC” (Canez, 2008, p.107).

Mais recentemente surgiu o Programa E-Escola que visava a disponibilização de computadores portáteis e ligações à internet de banda larga. Este programa foi alargado para o 1.º Ciclo com a denominação de E-Escolinha e permitia o acesso a computadores portáteis por parte de crianças dos 6 aos 11 anos.

Contudo, e apesar de todos os projetos desenvolvidos na área, podemos concluir que ainda existe “um longo caminho a percorrer para que a integração das TIC seja verdadeiramente transversal nos currículos e feita de forma sistemática e planeada” (Henriques et al., 2012, p.17).

## **8.2. A integração das TIC em contexto educativo**

As TIC permitem a reinterpretação e a readaptação de professores e de alunos, aos mais diversos níveis: na reorganização da escola, nas aprendizagens, nas práticas pedagógicas, na concretização de muitas tarefas escolares, na criação de redes de conhecimento e de trabalho colaborativo, entre outras coisas (Chagas, 2002, citado por Canez, 2008, pp.105-106).

### **8.2.1. O papel do professor**

Atualmente vivemos numa sociedade caracterizada por um vasto mundo de tecnologia e por isso torna-se essencial que os professores abandonem as práticas pedagógicas que valorizam apenas a transmissão de conhecimentos e

comecem a aderir a práticas pedagógicas mais dinâmicas e motivadoras para a aprendizagem.

Assim sendo, o professor deverá apostar no mundo das tecnologias tendo em conta que neste campo “passa a ter de fazer não só um esforço permanente de aprendizagem, mas de aprendizagem com o aluno” (Ponte, 1992, p.107), pois o professor e o aluno “passam a ser companheiros, ainda que com funções e bases de experiência diferentes, dum mesmo processo de aprendizagem” (Ponte, 1992, p.107).

Deste modo, torna-se essencial que os professores deixem de ter receio de utilizar as novas tecnologias e que tenham consciência de que estas não os substituem, mas que apenas ampliam o seu campo de atuação para além da escola tradicional (Henriques et al., 2012).

Contudo, outro aspeto essencial é a formação, pois os professores precisam de ser formados no modo como podem utilizar as novas tecnologias na sala de aula, devendo por isso apostar na sua formação contínua com o intuito de conseguirem ser autónomos e terem uma formação sólida na área das tecnologias educativas.

Assim, o papel do professor torna-se crucial quando o computador é utilizado na sala de aula, pois ele “precisa lançar desafios e ser facilitador, por vezes tem que encorajar a perseverança, outras vezes deve responder a uma pergunta com outra pergunta, outras vezes ainda tentar clarificar como os projectos/trabalhos podem ser levados por diante” (Belchior et al., 1993, p.14).

### **8.2.2. O papel do aluno**

“As crianças vêem o computador com curiosidade e naturalidade, senão com verdadeiro entusiasmo” (Ponte, 1992, p.19), pois cada vez mais têm acesso mais cedo a todas as tecnologias que fazem parte do seu quotidiano, sendo que torna-se essencial que tomem conhecimento das vantagens e desvantagens das mesmas.

As tecnologias estão por isso a inovar o modo como os alunos aprendem, visto que estes necessitam de adotar uma autonomia nos seus percursos escolares

devido ao facto de necessitarem de aprender a aprender pois, segundo Arends (1995), esta é a principal competência que os alunos devem adquirir, e de serem capazes de solucionar os seus problemas.

### **8.3. A utilização do computador no processo de ensino-aprendizagem**

O computador e as tecnologias que lhe estão associadas são um grande potencializador e podem ajudar a superar limitações, sendo que são também uma alternativa e um complemento ao modelo tradicional.

Os computadores apoiam as aprendizagens pois permitem praticar concretamente, contudo compete ao professor seleccionar os programas certos e que permitam aprendizagens significativas aos alunos.

Para Moran, Masetto e Behrens (2011), “a utilização do computador só trará vantagens como instrumento no processo de ensino-aprendizagem, se for inserido num contexto que reúna actividades desafiadoras do crescimento intelectual dos alunos” (citados por Merrelho, 2010, p.33).

Assim sendo, segundo Afonso (1993) a expressão “computador como ferramenta” consiste na “concepção do computador como auxiliar no processo ensino/aprendizagem, através da exploração das potencialidades de programas não especificamente concebidos para o ensino (...) mas de utilização possível em, praticamente, todas as disciplinas” (pp.56-57).

### **8.4. As novas tecnologias e a Matemática**

Segundo o National Council of Teachers of Mathematics<sup>19</sup> (2007) existem seis princípios para a matemática escolar, dos quais se salienta o “Princípio da Tecnologia” que nos diz que “a tecnologia é essencial no ensino e na aprendizagem da matemática; influencia a matemática que é ensinada e melhora a aprendizagem dos alunos” (p.26).

---

<sup>19</sup> A sigla NCTM será utilizada, daqui em diante, para designar National Council of Teachers of Mathematics.

Para Clements e Nastasi (2002) “as crianças que têm possibilidade de associar experiências manipulativas directas à utilização de um programa de computador, demonstram maior competência em operações de classificação e pensamento lógico do que aquelas que apenas tiveram acesso à experiência manipulativa concreta” (citados por Amante, 2007, p.53), pois as crianças precisam de concretizar algumas noções para que as suas aprendizagens se tornem significativas.

Ao longo da minha prática pedagógica surgiu a oportunidade de trabalhar temas como: círculos e circunferências, ângulos, pavimentações com polígonos e pentaminós. Estes tópicos além de serem abordados recorrendo a material concreto e manipulável, foram também associados ao quadro interativo existente na sala de aula (ver Apêndice 12). Canez (2008) afirma que “este suporte pode trazer para a sala de aula novas potencialidades em especial para os alunos mais jovens” (pp.115-116), pois estes sentem-se mais motivados e aplicados quando se trata de aulas mais interativas e dinâmicas. Contudo, esta autora também afirma que o recurso às TIC deve acontecer quando o professor considera que estas têm vantagem no alcance dos objetivos a atingir e não apenas porque empiricamente pensamos que motivam mais os alunos.

O NCTM (2007) também reitera esta afirmação, e diz-nos que “a tecnologia não deverá ser utilizada como uma substituição para a compreensão e intuição elementar; pelo contrário, poderá e deverá ser usada para estimular essa compreensão e intuição” (p.26). A tecnologia proporciona também um contexto para a discussão entre o grande grupo turma e o professor, pois ao permitir a visualização de objetos e formas no ecrã, leva a que cada um partilhe a sua opinião e a forma como trabalhou o mesmo assunto (NCTM, 2007).

A utilização do quadro interativo e de material concreto levou a que, durante as aulas lecionadas por mim, o aluno com NEE se sentisse mais empenhado e interessado na aula, fazendo com que as suas intervenções fossem com sentido e com significado para a aula, permanecendo assim com um grande nível de atenção na mesma. Neste sentido, o NCTM (2007) afirma que

a tecnologia proporciona aos professores algumas opções de adaptação do ensino às necessidades especiais de certos alunos. Aqueles que se distraem facilmente, poderão concentrar-se nas actividades realizadas no computador de forma mais intensa, e aqueles que possuem dificuldades de organização poderão beneficiar das restrições impostas pelo ambiente de trabalho informático. Os alunos com dificuldades em procedimentos básicos poderão desenvolver e demonstrar outros conhecimentos matemáticos, que, por sua vez, poderão conduzir à aprendizagem desses procedimentos (p.27).

## **CAPÍTULO IX – A IMPORTÂNCIA (OU NÃO) DOS TRABALHOS PARA CASA**





“Os “trabalhos de casa”, fonte de uma polémica que causa grandes inquietações entre pais, professores e outros agentes educativos, representam para as crianças uma perda irreparável do tempo da infância, um tempo que deveria ser para brincar” (Araújo, 2006, p.11).

### **9.1. Trabalhos Para Casa<sup>20</sup>: uma obrigação ou um benefício?**

Desde sempre que o TPC é uma estratégia muito utilizada pelos professores e por isso ocupa grande parte do tempo dos alunos e das suas famílias.

Para Cooper (1989) “o TPC é definido como o trabalho académico prescrito na escola, pelo professor, e que deve ser completado pelos alunos fora da escola, em horário extra lectivo, geralmente em casa e, deste modo, sem a orientação directa do professor durante a sua realização” (citado por Rosário et al., 2008, p.24). Estas atividades são estabelecidas com o intuito de fixar e rever conteúdos, desenvolver a autonomia dos alunos e criar hábitos de estudo. Neste sentido, Simões (2006) afirma que para aprender não basta ouvir, é preciso praticar e, assim sendo os TPC “servem precisamente para reforçar, pela prática individual, aquilo que é aprendido na escola” (p.85).

Por outro lado, Melancia e Arsénio (1998) não consideram os TPC como uma parte fundamental da vida escolar, mas concordam que a sua existência pode levar à criação de hábitos de estudo, de pesquisa e/ou registo. Assim sendo, defendem a sua existência se estes respeitarem certos princípios, tais como, “dêem prazer; a quantidade não seja símbolo de qualidade; estejam relacionados com matérias que os alunos dominam; não exijam muito tempo; tenham interesse; e que haja dias de folga” (p.41).

Para Azcue (2012), apesar de acreditar que os TPC podem levar aos atributos acima descritos, esse não deve ser o principal objetivo dos mesmos, pois para ele o seu propósito deve ser primeiramente académico e com o intuito

---

<sup>20</sup> A sigla TPC será utilizada, daqui em diante, para designar Trabalhos Para Casa.

de promover uma aprendizagem estimulada pela curiosidade e não só pela memorização de factos.

Por seu lado, Araújo (2009) afirma que os trabalhos de casa são um aspeto intimamente ligado às rotinas da sala de aula, pois assim que “acaba a aula, marcam-se os TPC! É impensável não o fazer. Não se concebe a escola sem os TPC” (p.63).

Perrenoud apresenta uma definição de TPC que implica três etapas: o momento da prescrição do TPC, o momento da sua realização e o momento de controlo, de correção ou de articulação com a aula e durante a aula. Assim, o TPC deixa de ser apenas um indicador do que foi lecionado na aula anterior e passa “a ser também uma “rampa de lançamento” do trabalho a desenvolver na aula seguinte” (Pinho, 2013, p.12), tornando-se assim fundamental que o professor forneça feedback positivo aos alunos relativamente a todos os trabalhos realizados.

Vários estudos já foram feitos acerca desta temática considerando-a por isso bastante controversa, pois alguns autores consideram que os TPC podem trazer vantagens aos alunos enquanto outros apontam alguns efeitos negativos.

Em relação aos aspetos positivos, os TPC podem levar ao melhoramento das competências de estudo dos alunos e, segundo Perrenoud (1995) o tempo de trabalho em casa pode ajudar os alunos no seu ofício de estudante, pois aprender a trabalhar em casa pode levar a que o aluno assuma responsabilidades, autonomia e liberdade. Para este autor trabalhar bem consiste em

fazer os trabalhos de casa, sem os copiar de outrem nem pedir ajuda, para lá de um limite razoável, pelos pais ou por um colega; (...); e submeter-se com sucesso ao controlo sistemático ou episódico dos trabalhos de casa, quer se trate da correcção dos exercícios ou de pequenos controlos sem notas (1995, p.66).

Para Azcue (2012), “a chave do sucesso está na qualidade do TPC e no tempo que lhe é dedicado” (p.74), pois muitas vezes o problema não é o tempo mas sim a qualidade das tarefas atribuídas. Contudo, se essas tarefas forem

excessivas e repetitivas as crianças desvalorizam a escola e criam um sentimento negativo em relação ao ato de aprender, pois como refere Araújo (2009) “as crianças não se queixam de ter TPC, mas de serem muitos” (p.58). Assim sendo, Simões (2006) aponta um outro aspeto negativo dos TPC extensos, pois afirma que

quando as tarefas são complicadas e muito extensas levam a que o aluno se veja privado de tempo para as actividades de tempos livres e lazer, que são igualmente importantes e lhe fornecem outro tipo de saberes e de formação, conduzindo à perda de interesse pelas actividades (p.90).

Se os TPC surgirem como forma de castigo ocorre o efeito contrário, uma vez que vai contra os tais princípios da responsabilidade e autonomia, pois segundo Corno (1996) “ninguém aprende de forma eficaz sob a influência do medo, pois este funciona como reforço negativo na capacidade de desenvolver o raciocínio lógico e de relacionamento social, gerando também o impacto emocional negativo que transporta consigo” (citado por Simões, 2006, p.89).

Segundo Goucha (1998) os TPC são uma ameaça à liberdade dos alunos e são bastante desagradáveis porque não deixam tempo suficiente para as crianças poderem fazer e responder ao grande número de solicitações que lhes é oferecido, visto que as crianças precisam de ter tempo todos os dias para ver televisão, brincar com os amigos e brincar com os seus brinquedos.

Na mesma linha de ideias, Araújo (2009) afirma que as crianças dizem que os TPC lhes retiram tempo para as actividades que elas gostariam de fazer. Deste modo, tal como os adultos, as crianças começam a ficar irrequietas quando estão a fazer uma coisa que não as motiva e sabem que, logo a seguir, têm outra tarefa qualquer mais interessante para fazer. Neste sentido, a autora refere que

uma criança que tem um ambiente familiar que facilita esta relação com o trabalho, com condições afectivas que compensam este excesso e com muita compreensão, vai ultrapassando e percebendo alguma da sua utilidade, mas para outras crianças que não têm condições, e muitas vezes

com mais dificuldades em fazer os TPC sem ninguém que ajude, o excesso tem o efeito contrário à prescrição (2009, p.66).

Para muitas crianças, os TPC são encarados como uma “rotina: abrem a pasta, tiram os cadernos, os livros e os lápis, fazem o que o professor mandou, fecham o caderno e voltam a guardar” (Araújo, 2009, p.60). Algumas encaram essas atividades de forma divertida, pois cantam, conversam com os colegas e riem. Por outro lado, outras crianças encaram as mesmas atividades com um ar penoso porque têm mais dificuldades na sua realização.

As crianças com mais dificuldades acabam, por vezes, por ser ajudadas pelos seus familiares ou pelos profissionais de Centros de Estudo (ATL). Contudo, “os TPC não devem ser feitos pelos pais ou em centros especializados de apoio ao aluno” (Asseiro, 2005, p.92), pois devem ser realizados pelos filhos e “devem servir, sobretudo, para interagir com os pais sobre o que estão a aprender na escola” (Asseiro, 2005, p.93).

No entanto, se existem tantas pessoas a ensinar, o papel do professor começa a ser desvalorizado (Araújo, 2009). Os TPC só apresentam os resultados desejados se forem realizados por completo pelos alunos e não pelos familiares destes, pois segundo Marques (1988) o facto de os pais interferirem diretamente na execução dos TPC pode levar a efeitos negativos, pois “podem confundir a criança na fase de aquisição de conceitos” (citado por Simões, 2006, p.88).

Neste sentido, Araújo (2009) afirma também que alguns professores pedem aos pais que não ajudem os filhos, pois muitas vezes induzem-nos em erro. Em vez disso pedem aos pais que criem as condições necessárias para que as crianças possam cumprir as suas tarefas e estudar. Ao ajudarem as crianças nos TPC não ajudam os professores a perceber se existem limitações em determinadas tarefas, visto que “ao ajudarem as crianças a completar o trabalho para que elas não fiquem angustiadas por não saberem, acabam por afastar a possibilidade de o professor, no dia seguinte, voltar a explicar, se conseguir aperceber-se de que as crianças não aprenderam” (Araújo, 2009, p.70).

Relativamente ao excesso de carga horária, Araújo (2009) indica-nos que as crianças têm uma carga horária equivalente à duração do trabalho profissional

de um adulto, pois passam cinco horas diárias na sala de aula, de seguida têm atividades extra curriculares e ainda os trabalhos de casa para fazer. Assim, “preocupamo-nos tanto com o futuro das crianças, que perdemos o prazer de (con)viver com elas hoje. Hipotecamos o presente a pensar no futuro, mas a verdade é que as crianças têm um presente que tem de ser vivido em função dos seus próprios interesses” (Araújo, 2009, p.80).

Em alguns países os governos já decretaram leis que proibiam os trabalhos de casa para as crianças, como é o caso de França, Luxemburgo, Dinamarca, entre outros. Na Bélgica, em 2001, foi publicado um Decreto-Lei que determinava a duração dos TPC, os tipos de trabalhos possíveis e o seu peso na avaliação final. Assim,

a intenção do ministro da Educação da Bélgica francófona era suprimir os trabalhos de casa, tal como já fora feito na Flandres. (...) A nova legislação determinou que não deviam ser passados TPC aos meninos dos 1º e 2º anos. Quanto aos estudantes dos 3º e 4º, a lei estabeleceu um máximo de 20 minutos por dia (Leiria, 2004).

Em Portugal não existe qualquer legislação e cabe aos professores decidir se querem ou não que os seus alunos tenham trabalhos para casa. Contudo, em 2006, a Ministra da Educação da altura, Maria de Lurdes Rodrigues, manifestou a intenção de acabar com os TPC, pois defendia que estes eram sobretudo uma forma de reprodução das desigualdades sociais, visto que a sua realização ia depender do apoio que tinham ou não por parte das suas famílias.

No entanto, e apesar dos esforços mostrados pela Ministra, nada mudou e os professores continuam a passar trabalhos para as crianças realizarem fora do horário letivo.

Durante a minha prática pedagógica notei que os TPC eram uma prática assídua da Professora Cooperante ficando por isso, na maioria das vezes, ao seu encargo. Tinham como principal objetivo a consolidação da matéria lecionada e a revisão para preparação dos testes de avaliação ou de outros exercícios de avaliação, para posteriormente os alunos estarem bem preparados e seguros na realização dos exames nacionais, visto tratar-se de uma turma do 4.º ano de escolaridade.

Assim, sempre que se pretendia avaliar a leitura ou a correção ortográfica, como nos indicam as metas curriculares estabelecidas, as crianças eram avisadas atempadamente para poderem estudar e ler um determinado texto, com o intuito de o prepararem em casa e tirarem todas as dúvidas que lhes pudessem surgir.

Todos os TPC eram corrigidos no dia seguinte e fornecidos todos os feedback's necessários e sempre que necessário ou que se notasse que os alunos continuavam com dúvidas em determinados assuntos, esses eram de novo debatidos e explicados até as crianças se sentirem confiantes e seguras na realização de novos exercícios.

Em suma, e depois de toda a experiência vivenciada, posso concluir que os TPC foram uma mais-valia enquanto ferramenta didática, pois permitiram detetar pequenas lacunas que iam existindo, assim como incentivar os aspetos positivos de cada criança e estabelecer uma ligação positiva entre a escola e a família, de modo a favorecer o desenvolvimento de cada aluno.

Contudo, não se deve esquecer que brincar é também “uma forma de descobrir o Mundo e faz parte da(s) cultura(s) da infância” (Araújo, 2009, p.80).

## **CAPÍTULO X – AS VOZES DAS CRIANÇAS**





Esta experiência-chave diz respeito ao estudo realizado durante os dois períodos de prática educativa (Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico) e tem como tema “As Vozes das Crianças”.

Sabendo que para “contribuir para o desenvolvimento cívico de cidadãos participativos desde os anos de infância, temos de dar voz às crianças em questões relevantes, tais como as do papel do adulto e o delas próprias no processo de ensino-aprendizagem” (Oliveira-Formosinho e Lino, 2008, p.71), este estudo centrou-se no tema “As Vozes das Crianças”, como já foi referido, e pretendeu-se assim tentar perceber quais as perspetivas das crianças em relação ao Jardim de Infância e à Escola, tendo em conta “a imagem da criança enquanto ser competente” (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2008, p.14) e ativo durante todo o processo.

Segundo Woodhead e Faulkner (2000) “as crianças não devem ser consideradas nem sujeitos, nem objectos, mas participantes” (citado por Oliveira-Formosinho e Lino, 2008, p.71).

### **10.1. Metodologia**

O grupo em estudo foi constituído por dezoito crianças do Jardim de Infância, nove raparigas e nove rapazes, e por vinte e cinco crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico, quinze raparigas e dez rapazes, perfazendo um total de quarenta e três crianças.

As crianças que participaram neste estudo pertenciam às salas em que realizei os estágios, tendo sido pedida a autorização aos seus encarregados de educação primeiramente (ver Apêndice 13), pois segundo Oliveira-Formosinho (2005) as crianças têm direitos durante todo o processo de investigação, como mostra a figura 4:

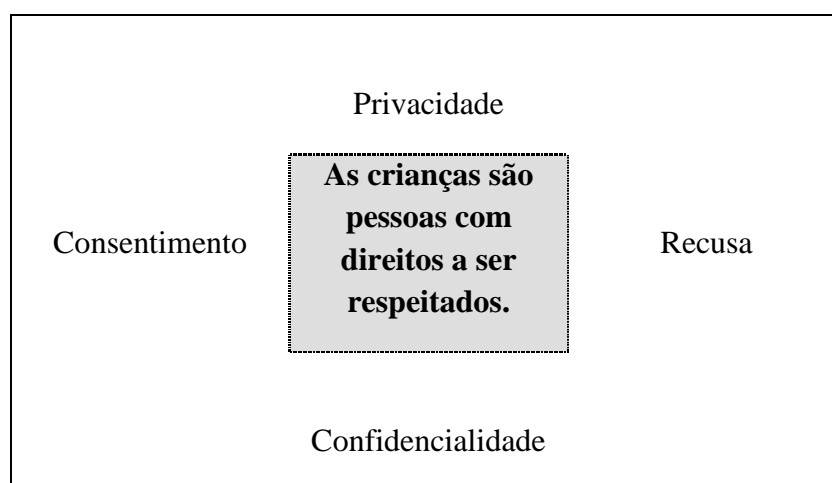


Figura 4 - Direitos das crianças no processo de investigação (adaptado de Oliveira-Formosinho, 2005, citado por Oliveira-Formosinho e Araújo, 2008)

Com o intuito de recolher os dados pertinentes ao estudo realizou-se uma entrevista semiestruturada (ver Apêndice 14 e 15) tendo em conta que este é “o formato mais adequado para entrevistar crianças” (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2008, p.23). Estes autores afirmam ainda que “as entrevistas com crianças poderão constituir um meio privilegiado para aceder e compreender as suas perspectivas” (2008, p.14).

Na elaboração do questionário para a entrevista foi tido em conta a temática do estudo e os grupos em questão. As questões foram colocadas numa linguagem precisa e de fácil perceção, de modo a não existirem dúvidas por parte de cada criança. Assim as questões elaboradas foram as seguintes: “Porque é que vens à escola?”, “O que fazes na escola?”, “O que mais gostas de fazer na escola?”, “O que menos gostas de fazer na escola?”, “Quem é que decide o que se faz na escola?” e “Porque é que achas que a Educadora/Professora vem à escola?”.

As entrevistas foram realizadas a pares (a formação de cada par foi escolhido de forma aleatória), visto que esta forma de trabalho deixa as crianças mais desinibidas, pois “o fato de elas estarem em maior número contribuiria para diluir a autoridade do adulto e propiciar uma maior participação delas” (Cruz, 2008, p.82). O local escolhido para a sua realização foi a sala da CAF no caso do pré-escolar, visto ser um local familiar às crianças, o que favorecia a

participação das mesmas, pois “além do conforto de estar num ambiente familiar, a criança provavelmente teria maior atenção às perguntas formuladas” (Cruz, 2008, p.82). No caso do 1.º CEB, as entrevistas foram realizadas na sala dos professores, visto ser o único espaço livre e com menos ruído, de forma a permitir uma melhor concentração por parte das crianças durante a entrevista.

Para a gravação das entrevistas foi utilizado o gravador de áudio de um computador portátil, visto que um dos elementos chave da investigação é não utilizar o nome nem a imagem da criança. Contudo, e apesar de não estar presente na autorização enviada aos encarregados de educação, foi pedido pessoalmente a cada um, no caso das crianças com deficiência auditiva, que a entrevista ao seu educando pudesse ser gravada com imagem devido ao facto de estes se expressarem através da Língua Gestual Portuguesa. Nestas situações existiu a ajuda de uma estagiária formada em LGP, de forma a que a conversa fosse entendida sem problemas por ambas as partes (entrevistador e entrevistado).

Antes de cada entrevista foi explicado ao grupo o que iria acontecer, de modo a evitar que a criança se sentisse nervosa ou inibida, e foi pedido que falassem alto e de forma perceptível, para que na hora da transcrição não existissem dúvidas do que tivesse sido dito.

A metodologia utilizada para a análise dos dados foi a Grounded Theory<sup>21</sup>, ou seja, uma abordagem qualitativa. Segundo Coelho (2004) a GT “é uma metodologia geral que permite o desenvolvimento de teoria sustentada em dados que são recolhidos e analisados de forma sistemática” (p.227). Esta metodologia está situada entre os métodos interpretativos que são utilizados para descrever o mundo da pessoa em estudo. Assim, “o objectivo geral de uma investigação GT é o de construir teorias, ou esquemas conceptuais, que permitam a compreensão de um determinado fenómeno” (Coelho, 2004, p.229).

“A construção de uma GT inicia-se com a identificação de uma situação que o investigador pretende explorar, procurando compreender o que ali se passa e como os participantes lidam com essa situação” (Coelho, 2004, p.231), daí o

---

<sup>21</sup> A sigla GT será utilizada, daqui em diante, para designar Grounded Theory.

tema escolhido ser “As Vozes das Crianças” e o objetivo seja tentar perceber como é que elas experienciam o microssistema sala de Jardim de Infância e sala de aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico e as interações e papéis que cada um assume.

Os principais passos tidos em conta ao longo do estudo foram a recolha de dados (entrevista), a análise dos mesmos (transcrição) e posterior categorização, de modo a chegar a algumas conclusões válidas.

A categorização “é um processo de redução do texto que procura a identificação e a codificação das unidades de análise presentes no texto” (Máximo-Esteves, 2008, p.104), deste modo as categorias criadas surgiram das questões colocadas às crianças e, por sua vez as subcategorias são baseadas nas propriedades, isto é, nas respostas dadas pelas crianças.

Assim sendo, surgiram as seguintes categorias: “Finalidades da ida à escola”, “Rotina escolar”, “Opinião sobre a escola”, “Quem decide na escola” e “Funções da Educadora/Professora”, que serão apresentadas de seguida.

## **10.2. Interpretação e análise dos dados**

### **A. Finalidades da ida à escola**

A categoria “Finalidades da ida à escola” resulta das respostas dadas pelas crianças à pergunta “Porque é que vens à escola?”. Assim, analisando as respostas obtidas, surgiram as subcategorias “Aprender”, “Trabalhar”, “Brincar”, “Obrigação” e “Importância”.

Categoria	Subcategoria	Propriedades
<b>Finalidades da ida à escola</b>	Trabalhar	“Trabalhar” “E também gosto de trabalhar” “Para fazer trabalhos” “Para trabalhar”
	Brincar	“Porque gosto de brincar” “Brincar”
	Obrigação	“Porque a minha mãe quer que eu venha � escola”
	Importância	“Porque gosto” “Porque eu gosto da escola” “Porque eu cres�o”

Tabela 5 - Categoria "Finalidades da ida à escola" – EPE

Analisando a tabela 5 podemos constatar que as crianças referem na sua maioria que vão para a escola “trabalhar e brincar”. O “trabalhar” para eles surge associado às atividades que realizam na sala de atividades, como por exemplo pintar, desenhar, recortar, fazer jogos, entre outros. Por sua vez, existe uma criança que refere que vai à escola por “obrigação” pois é o que a sua mãe quer. Contudo, este sentido de obrigação surge ligado à aprendizagem, uma vez que segundo a criança “A minha mãe quer que eu venha à escola, que   para aprender coisas”.

Categoria	Subcategoria	Propriedades
<b>Finalidades da ida � escola</b>	Aprender	“Para aprender” “Porque gosto de aprender e estudar” “Porque tenho de aprender muito” “Porque gosto de dar a m�teria” “Descobrir coisas novas” “Quero aprender e gosto de aprender”
	Brincar	“Para brincar com os meus amigos” “Para estar com os amigos”
	Obrigação	“Porque os meus pais querem” “Porque a minha mãe me obrigou”
	Importância	“Quando crescer quero saber fazer as contas” “A escola � muito divertida” “Aproveitar os anos que ainda estou na escola primária”

Tabela 6 - Categoria "Finalidades da ida à escola" - 1.º CEB

De acordo com a tabela 6 as crianças referem que vão para a escola, na sua maioria, para “aprender”, sendo que o “brincar” aparece só associado ao espaço do recreio e dos intervalos. No entanto, para estas crianças a escola reflete já o futuro, visto a escola representar o facto de poderem ter ou não uma boa profissão, segundo alguns “sem a escola não podemos ter um futuro seguro. (...) Um futuro seguro é ter um trabalho que gosto”.

### B. Rotina escolar

A categoria “Rotina escolar” surgiu das respostas dadas pelas crianças à pergunta “O que fazes na escola?”, originando as subcategorias “Trabalhar”, “Aprender”, “Brincar”, “Passear” e “Outras atividades”.

Categoria	Subcategoria	Propriedades
<b>Rotina escolar</b>	Trabalhar	“Desenhos, pintar” “Trabalhos, desenhos, pintar, recortar, colar” “Fazer desenhos, cortar, picotar” “Vou trabalhar”
	Aprender	“Aprender, aprender muitas coisas” “Os números”
	Brincar	“Brincar com os meus amigos”
	Outras atividades	“Cantar” “Fazer jogos” “Beber leite e lanchar” “Estar com atenção”

Tabela 7 - Categoria "Rotina escolar" – EPE

Tendo em conta a tabela 7 as crianças reforçam a ideia que vão para o Jardim de Infância “trabalhar e brincar”, indo ao encontro das finalidades da ida à escola, pois as atividades por eles referidas são as mesmas.

Categoria	Subcategoria	Propriedades
<b>Rotina escolar</b>	Trabalhar	“Trabalho” “Escrevo as coisas, digo as respostas que a professora me diz para fazer”
	Aprender	“Aprendo” “Venho aprender”
	Brincar	“No intervalo brinco com os colegas”
	Passear	“Às vezes vamos a visitas de estudo”
	Outras atividades	“Vou à biblioteca” “Vou ao parque” “Faço trabalhos na biblioteca” “Faço coisas novas que nunca aprendi”

Tabela 8 - Categoria "Rotina escolar" - 1.º CEB

No 1.ºCEB, e de acordo com a tabela 8, as crianças referem que as atividades que realizam na Escola são, essencialmente, “aprender e trabalhar”, sendo que o trabalho surge associado aos pedidos que a professora faz em aula. Poucas crianças referem também as “visitas de estudo” como sendo uma atividade escolar.

### C. Opinião Sobre a escola

A categoria “Opinião sobre a escola” provém das respostas dadas pelas crianças às perguntas “O que mais gostas de fazer na escola?” e “O que menos gostas de fazer na escola?”. Das respostas obtidas surgiram as subcategorias “Positiva” e “Negativa”.

Categoria	Subcategoria	Propriedades
<b>Opinião sobre a escola</b>	Positiva	“Brincar na rua” “Fazer jogos” “Eu adoro trabalhar nas coisas todas diferentes, em todas” “Gosto de tudo” “Os meninos” “É tudo bom” “Fazer desenhos” “Brincar e passear” “Brincar, sentar e beber água... Tudo” “Gosto de brincar e trabalhar” “Brincar”

		“Trabalhar” “Jogar”
	Negativa	“Contar os dias da semana” “Trabalhar”

Tabela 9 - Categoria "Opinião sobre a escola" – EPE

Analisando a tabela 9 constatamos que as crianças referiram vários aspetos positivos relativos ao Jardim de Infância, sendo que algumas referiram que gostavam de tudo. No entanto, uma criança referiu como aspeto negativo o facto de ter de “contar os dias da semana”, pois segundo ela é um aspeto que “demora muito tempo”, e uma outra criança referiu como aspeto negativo o facto de ter de “trabalhar”, visto que “a professora manda fazer trabalhos difíceis”.

Categoria	Subcategoria	Propriedades
<b>Opinião sobre a escola</b>	Positiva	“O que eu gosto mais de fazer é ir à biblioteca” “Aprender” “Eu gosto de tudo” “Aprender Estudo do Meio” “Poder brincar” “Brincar com os amigos” “A Matemática” “Aprender coisas novas” “Fazer jogos e atividades coletivas” “Aprender e brincar” “Gosto mais de aprender Português”
	Negativa	“Estudo do Meio” “Não gosto lá muito de Português” “Matemática por causa das contas de dividir por dois” “Ficar de castigo” “Não gosto de se zangarem comigo” “Os estudos difíceis” “Almoçar” “Os problemas [de Matemática]” “as contas e os problemas muito difíceis”

Tabela 10 - Categoria "Opinião sobre a escola" - 1.º CEB



De acordo com a tabela 10 verificamos que a maioria dos aspetos positivos e negativos da Escola surge associado às Áreas Curriculares (Português, Matemática e Estudo do Meio). A biblioteca surge associada a um aspeto positivo, pois segundo as crianças há um gosto por poderem ir lá, visto que todas as semanas podiam requisitar livros para ler durante as aulas e em casa.

#### D. Quem decide na escola

A categoria “Quem decide na escola” surgiu das respostas dadas pelas crianças à pergunta “Quem é que decide o que se faz na escola?”. Deste modo surgiram duas subcategorias, “Criança” e “Adulto”.

Categoria	Subcategoria	Propriedades
<b>Quem decide na escola</b>	Adulto	“A professora Fátima” “A Maria do Céu e a Adélia [auxiliares]” “A Fátima [educadora]” “Mandam todos” “As professoras” “Vocês [estagiárias] e a educadora” “A Adélia [auxiliar] e a professora” “São todos os adultos”

**Tabela 11 - Categoria "Quem decide na escola" - EPE**

Tendo em conta a tabela 11 as crianças afirmam que quem decide na escola é sempre o adulto (educadora, auxiliares ou estagiárias). Mesmo quando se trata da hora de brincar é a educadora que decide, pois segundo uma criança “E depois manda os meninos brincar”.

Categoria	Subcategoria	Propriedades
<b>Quem decide na escola</b>	Criança	“Nós [crianças] a nós próprios” “Às vezes também nós [crianças]” “No intervalo somos nós [crianças]”
	Adulto	“A professora” “A diretora Ângela, a professora e vocês [estagiárias]” “A professora, as estagiárias e as auxiliares às vezes” “Professores e funcionários” “A professora e estagiárias”

Tabela 12 - Categoria "Quem decide na escola" - 1.º CEB

Segundo a análise feita à tabela 12 constatamos que, no 1.ºCEB, as crianças, para além dos adultos, também tomam algumas decisões, visto que elas afirmam que durante os intervalos são elas que decidem se podem ou não brincar e às vezes na sala de aula também escolhem o que podem fazer.

### E. Funções da Educadora/Professora

A categoria “Funções da Educadora/Professora” advém da pergunta “Porque é que achas que a Educadora/Professora vem à escola?”, e através das respostas obtidas foram elaboradas as seguintes subcategorias: “Ensinar”, “Dar trabalho”, “Brincar”, “Ajudar” e “Outras”.

Categoria	Subcategoria	Propriedades
<b>Funções da Educadora</b>	Dar trabalho	“Ela manda fazer desenhos bem, manda fazer árvores e fazer de tudo” “Para dar os trabalhos” “Manda trabalhar”
	Ensinar	“Porque ensinam, por exemplo a contar, a desenhar, as coisas que não percebemos ensinam”

Tabela 13 - Categoria "Funções da Educadora/Professora" – EPE

Partindo da tabela 13 pode-se verificar que as crianças veem a Educadora como alguém que vai ao Jardim de Infância para dar trabalho, pois é ela que decide o que eles fazem durante o dia. Contudo, uma criança refere que a Educadora tem como função ensinar, visto que, segundo a mesma, a Educadora deverá ajudar a esclarecer os aspetos que as crianças não percebam ou tenham mais dúvidas.

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Propriedades</b>
<b>Funções da Professora</b>	Ensinar	“Porque nós queremos aprender” “Para nos ensinar”
	Ajudar	“Para nos ajudar em algumas coisas que nós não sabemos” “Explicar as coisas onde temos dúvidas ou não percebemos”
	Outras	“Faz jogos para nós nos divertirmos também com ela” “Quando nos portamos mal ela mete-nos de castigo para nosso bem” “Para fazer com que a gente goste de aprender”

**Tabela 14 - Categoria "Funções da Educadora/Professora" - 1.º CEB**

Analisando a tabela 14 a maioria das crianças afirmou que o papel da Professora na Escola seria ajudá-los nas tarefas e ensiná-los. Poucas crianças referiram que o papel da Professora seria colocá-los de castigo quando se portam mal. Quando questionados do que seria ficar de castigo, reforçaram a ideia de que era ficarem sem intervalos e realizarem outros trabalhos em sala. Uma resposta a salientar é a de um menino que afirma que a função da professora é fazer com que eles gostem de aprender, ou seja, motivá-los durante as aulas para que a aprendizagem seja eficaz.

### 10.3. Conclusão

Após a análise de todas as entrevistas efetuadas, tanto na EPE como no 1.ºCEB, posso concluir que as crianças consideram que as suas experiências e vivências no Jardim de Infância e na Escola são úteis e satisfatórias, na sua maioria, pois surgem associadas ao ato de aprender e de brincar, assim como de conhecer novas coisas.

No entanto, é de notar que o ato de brincar tem mais importância para as crianças do Jardim de Infância do que para as do 1.ºCEB, pois enquanto umas afirmam que um dos aspetos mais positivos da instituição que frequentam é o facto de poderem brincar livremente, as outras referem que apenas podem brincar durante os intervalos das aulas.

Em relação ao ponto “Quem é que decide na escola”, os resultados obtidos são um pouco surpreendentes, visto que, através das entrevistas, constatamos que na EPE as crianças referem que quem decide tudo é a Educadora e as auxiliares, mesmo nos momentos de atividade livre, não tendo assim qualquer poder de escolha/decisão. Por sua vez, no 1.ºCEB, algumas crianças referiram que elas próprias podiam escolher o que queriam fazer, sendo que a escolha pertencia à maioria, como se pode ver: “Temos várias coisas e a professora deixa-nos escolher às vezes. (...) Escolhemos o que mais gostamos. (...) Todos escolhem e depois o que quiserem mais fazer fazemos. E depois a seguir fazemos os que não foram primeiro”.

Na EPE a Educadora é vista como sendo alguém que vai ao Jardim de Infância para “dar trabalho” às crianças, pois é essa a visão que a maior parte das crianças tem, como comprova a afirmação retirada de uma das entrevistas: “Vem para nos dar os trabalhos”. No 1.ºCEB a Professora é tida como alguém que tem como principal função ensinar e ajudar nas atividades/tarefas que os alunos mais tenham dificuldades ou dúvidas.

É de salientar ainda uma das respostas dada por uma criança da EPE em que esta afirma que é importante no Jardim de Infância “porque é bom a troca de aprendizagens entre nós, somos todos crianças”, ou seja, esta criança tem presente que não aprende só com os adultos, mas que a brincadeira e o convívio

com as outras crianças também são favoráveis ao seu conhecimento e aprendizagem.

Relativamente ao processo em si, ou seja, às entrevistas, dado que se tratava de crianças dos 3 aos 6 anos, na EPE, a recolha de dados foi um pouco complicada com as crianças mais novas, visto que estas inicialmente não percebiam bem o que se passava e o porquê de estarem a ser entrevistadas. Outro aspeto complicado foram as entrevistas realizadas às crianças com deficiência auditiva, pois, mesmo com a ajuda da estagiária de LGP, as entrevistas ficaram aquém do esperado e numa delas apenas conseguimos obter uma resposta, tendo em conta que a criança em questão além de não perceber LGP também não se sabia expressar claramente.

Sempre que as perguntas não eram percebidas pelas crianças ou não ficavam claras nas suas cabeças, eram explicadas de novo de forma a não existirem dúvidas e sempre que necessário tinham tempo para refletirem sobre o que queriam dizer. Segundo Scott (2000) “o entrevistador deverá ser flexível, uma vez que as crianças tendem a pedir maior orientação do que os adultos, especialmente quando não estão seguras relativamente ao conteúdo das questões colocadas” (citado por Oliveira-Formosinho e Araújo, 2008, p.21).

O facto de as entrevistas terem sido realizadas a pares levou a alguns aspetos positivos pois, além de atenuar a relação entre o adulto e a criança, fez com que esta se sentisse mais confortável e preparada para colaborar com o adulto, levando em alguns casos a que entrasse em discussão com a outra criança com o intuito de defender o seu ponto de vista. Por outro lado, também conduziu a alguns aspetos negativos, como é o caso de copiarem as respostas uns dos outros, e isto aconteceu principalmente com as crianças do 1.ºCEB que quando não se sentiam tão à vontade nas perguntas, respondiam exatamente o que o seu colega tinha dito anteriormente.

Em suma, “observar, escutar, negociar com a(s) criança(s) a acção educativa representa um desafio para a inovação em pedagogia e para a investigação acerca dos contextos de vida da criança, do que lá experienciam, do que pensam e sentem em espaços onde passam tanto do seu tempo de vida” (Oliveira-Formosinho e Lino, 2008, p.70), assim esta investigação tornou-se

num desafio ao tentar perceber qual o sentimento que as crianças têm perante o Jardim de Infância e a Escola, sendo que se deve ter sempre em conta que a criança deve ser um ser ativo e participativo ao longo de toda a sua vida.

Deste modo, “ouvir as crianças não é apenas possível, mas é também necessário”(Cruz, 2008, p.91)!

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**





Este Relatório Final pretendeu demonstrar e refletir sobre a experiência formativa vivenciada e adquirida no decorrer das práticas pedagógicas realizadas no âmbito da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

As experiências vividas nestas duas práticas pedagógicas levaram ao meu crescimento pessoal e profissional, pois foram realidades completamente diferentes uma da outra, em que além do meio socioeconómico das crianças ser diferente, também o grupo de crianças o era e, por isso, as necessidades e dificuldades sentidas foram totalmente opostas.

Tendo em conta que os estágios eram divididos em duas fases, observação e intervenção, torna-se essencial a primeira fase para o desenvolvimento de tudo o resto, pois a observação permite uma perceção mais clara do funcionamento do grupo/turma, das estratégias que eram utilizadas nas salas, assim como o comportamento e as atitudes por parte das crianças. Esta fase é assim uma adaptação e uma preparação para a fase de intervenção, permitindo já uma ligação com as crianças.

Durante a fase de intervenção tive oportunidade de colocar em prática alguns dos conhecimentos e saberes adquiridos ao longo da minha formação académica, sendo que inicialmente sentia algumas inseguranças e tinha medo de falhar, mas com o passar do tempo e com a relação estabelecida com as crianças/grupo e com a Educadora e Professora Cooperantes essas foram sendo ultrapassadas. Ambas facilitaram e ajudaram a minha integração, tornando-se assim essenciais ao longo de todo este percurso, pois transmitiram-me confiança e saberes indispensáveis que me levaram/levarão a tornar-me numa profissional mais completa, competente e reflexiva sobre a minha atuação.

Um aspeto importante ao longo das práticas foi a avaliação e a reflexão feitas com a Educadora e a Professora Cooperantes no final de cada sessão, pois através dessa troca de ideias, da análise dos aspetos positivos e negativos ocorridos levou a uma reflexão crítica sobre a minha ação e ao melhoramento e correção dos erros cometidos anteriormente. Segundo Zeichner (1993), “a reflexão é um processo que ocorre antes e depois da acção, pois os práticos têm conversas reflexivas com as situações que estão a praticar, enquadrando e resolvendo problemas in loco” (citado por Nunes, 2000, p.10).

Durante este percurso formativo e académico trabalhei em conjunto com uma colega. Trabalho esse sempre baseado na entreajuda, amizade e colaboração, com o intuito de proporcionar às crianças atividades adequadas às suas faixas etárias, que levassem ao seu bem-estar e a uma aprendizagem rica, estimulante e diversificada, pois segundo Azcue (2012), “o bom professor tem de conseguir motivar os seus estudantes e manter a sua participação ativa no processo de aprendizagem. Não se pode fingir entusiasmo – há que estar verdadeiramente entusiasmado, pois só assim haverá a possibilidade de entusiasmar” (p.26).

Em relação à elaboração deste Relatório Final, posso afirmar que fez com que refletisse sobre as minhas ações ao longo das práticas pedagógicas tanto como futura educadora como professora e levou ao meu desenvolvimento pessoal, pois observei, experienciei, errei e modifiquei. Contudo, sei que ainda tenho muito para aprender e farei isso o resto da vida.

Em suma, este Relatório representa todo o caminho realizado ao longo do último ano e meio, refletindo assim as experiências mais significantes que me permitiram crescer e que me levaram a sentir mais confiante e segura nas minhas próprias capacidades, sabendo que, daqui em diante, darei sempre o meu melhor em tudo o que faça profissionalmente.

Termino este meu Relatório Final com uma citação que me inspirou e que me levou e leva a refletir e a querer melhorar sempre enquanto futura educadora e professora.

“Educar é realizar a mais bela e complexa arte da inteligência. Educar é acreditar na vida, mesmo que derramemos lágrimas. Educar é ter esperança no futuro, mesmo que os jovens nos decepcionem no presente. Educar é semear com sabedoria e colher com paciência. Educar é ser um garimpeiro que procura os tesouros do coração”

Augusto Cury (2005)

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



- Afonso, C. (1993). *Professores e Computadores*. Edições ASA.
- Amante, L. (2007). *As TIC na Escola e no Jardim de Infância: motivos e factores para a sua integração*. Sísifo: Revista de Ciências da Educação, n.º 3: 51-64.
- Araújo, M. (2006). *Crianças: Sentadas! Trabalhos de Casa no ATL*. Legis Editora/ Livpsic.
- Araújo, M. (2009). *Crianças Ocupadas*. Prime Books.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. McGraw-Hill.
- Asseiro, J. (2005). *Participação dos Pais na Vida da Escola e no Acompanhamento dos Filhos – A Perspectiva de uma Associação de Pais*. Em: *Educação e Família*. Conselho Nacional de Educação. Lisboa.
- Azcue, J. (2012). *A Escola onde se aprende*. Princípia. Cascais.
- Belchior, M., Tafoi, B., Paulino, C., Correia, H., Silva, M., Camilo, M., Branco, P., Almeida, P. e Fragoso, T. (1993). *As Novas Tecnologias de Informação no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Gabinete de Estudos e Planeamento – Ministério da Educação.
- Boavida, J. E. e Borges, L. (2003). *Intervenção Precoce em Desenvolvimento*. Revista Saúde Infantil, n.º25/3: 23-34.
- Bravo, M. (2010). *Do Pré-Escolar ao 1º Ciclo do Ensino Básico: construindo práticas de articulação curricular*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança. Universidade do Minho.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. e Magalhães, V. (2012). *Metas Curriculares de Português – ensino básico 1º, 2º e 3º ciclos*. Ministério da Educação.
- Canez, C. (2008). *As TIC em Portugal. Uma estratégia inovadora, uma viragem no paradigma*. Em: Fonseca, A., Silva, A., Guimarães, A., Novo, C., Rocha, D., Cardona, M., Pagarete, M. e Marques, R. *Aprender e Ensinar no Jardim de Infância e na Escola*. Edições Cosmo.
- Castro, J. e Rodrigues, M. (2008). *Sentido de Número e Organização de Dados: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: DGIDC.
- Coelho, A. (2004). *Educação e Cuidados em Creche: conceptualizações de um grupo de educadoras*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação. Universidade de Aveiro.

- Correia, L. e Serrano, A. (2000). *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce – das práticas centradas na criança às práticas centradas na família*. Porto Editora. Porto.
- Correia, L. (2001). *Educação Inclusiva ou Educação Apropriada?* Em: Rodrigues, D. (org.). *Educação e Diferença – Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto Editora. Porto.
- Correia, L. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: um guia para educadores e professores*. Porto Editora. Porto.
- Cruz, A., Madeira, M., Veiga, Z. e Fernandes, J. (1995). *O Início de um Caminho...* Revista Educação, n.º10: 23-26.
- Cruz, S. (2008). *A qualidade da educação infantil, na perspectiva das crianças*. Em: Oliveira-Formosinho, J. *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto Editora. Porto.
- Cury, A. (2005). *Pais brilhantes, Professores fascinantes: como formar jovens felizes e inteligentes*. Editora Pergaminho.
- Duarte, A. (2005). *Escola Inclusiva – uma escola para todos*. Educare-Educere, Volume 17: 51-62.
- European Agency for Development in Special Needs. (2003). *Necessidades Educativas Especiais na Europa*. Consultado em 26 de fevereiro de 2014 em [http://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe\\_sne\\_europe\\_pt.pdf](http://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe_sne_europe_pt.pdf).
- Fonseca, J. e Mendes, L. (2005). *A Dimensão Multicultural na Educação de Infância: diálogo com o contexto português*. Educare-Educere, Volume 17: 7-17.
- Forneiro, L. (1998). *A organização dos espaços na Educação Infantil*. Em: Zabalza, M. *Qualidade em Educação Infantil*. Artmed. Porto Alegre.
- Goucha, L. (1998). *A Escola e o Trabalho que ela dá aos Alunos*. Revista Escola Moderna, n.º4, 5.ª série: 50-52.
- Gregório, C. (1997). *Relato de Experiências no 1º Ciclo*. Em: Cadima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C. e Horta, N. *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico – alguns itinerários*. Instituto de Inovação Educacional.
- Henriques, S., Moreira, A., Fombona, J. e Barros, D. (2012). *As TIC no contexto educativo português*. Revista EDaPECi, Volume 12, n.º12: 6-26.

- Leal, M. R. M., Amorim, A. I., Guerra, A. I., Piçarra, A. M., Cardoso, A. T., Nunes, E. M., Tavares, M. G., Pinto, M. G. A., César, M. J. S., Gavinho, M. J. (2005). *Inclusão e Escola Activa: investigar e reflectir a educação*. Lisboa: DGIDC.
- Leiria, I. (2004). *Regulamentação dos Deveres Escolares*. Consultado em 15 de abril de 2014 em [http://www.netprof.pt/netprof/servlet/getDocumento?TemaID=NPL0120&id\\_versao=13647](http://www.netprof.pt/netprof/servlet/getDocumento?TemaID=NPL0120&id_versao=13647).
- Lisboa, J. (2005). *Reflectindo sobre a Formação*. Em: Alonso, L. e Roldão, M. (2005). *Ser Professor do 1º Ciclo: construindo a profissão*. Edições Almedina.
- Lopes, J. e Rutherford, R. (2001). *Problemas de Comportamento na Sala de Aula – identificação, avaliação e modificação*. Porto Editora. Porto.
- Marchão, A. (2002). *Da formação de educadores e professores aos processos de construção e gestão do currículo nas 1<sup>as</sup> etapas da educação básica (Educação Pré-Escolar, 1º Ciclo)*. Revista Aprender, n.º26: 33-40.
- Marchão, A. (2012). *No Jardim de Infância e na Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico: gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Edições Colibri.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora. Porto.
- Melancia, F. e Arsénio, P. (1998). *Para quê os Trabalhos de Casa*. Revista Escola Moderna, n.º4, 5.ª série: 40-49.
- Merrelho, A. (2010). *As atitudes dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico face à utilização do computador Magalhães: estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Área de Especialização em Tecnologia Educativa. Universidade do Minho.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DGIDC.
- Monteiro, M. (1987). *A Ilha Pedagógica*. Plátano Editora.
- Nabuco, M. (1992). *Transição do Pré-Escolar para o Ensino Básico*. Revista Inovação, Volume 5, n.º1: 81-93.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2007). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. Associação de Professores de Matemática. Lisboa.

- Nunes, J. (2000). *O Professor e a Acção Reflexiva – portfolios, “vês” heurísticos e mapas de conceitos como estratégias de desenvolvimento profissional*. Edições ASA.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A interacção educativa na supervisão de educadores estagiários: um estudo longitudinal*. Em: Oliveira-Formosinho, J. *A Supervisão na Formação de Professores – da sala à escola*. Porto Editora. Porto.
- Oliveira-Formosinho, J. e Araújo, S. (2008). *Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas*. Em: Oliveira-Formosinho, J. *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto Editora. Porto.
- Oliveira-Formosinho, J. e Lino, D. (2008). *Os papéis das educadoras: as perspectivas das crianças*. Em: Oliveira-Formosinho, J. *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto Editora. Porto.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto Editora. Porto.
- Pinho, M. (2013). *TPC: Estratégia Modelo ou Método Pesadelo?* Dissertação de Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Faculdade de Letras, Universidade do Porto.
- Ponte, J. (1992). *O Computador – um instrumento da educação*. Texto Editora.
- Ponte, J. (1994). *O Projecto MINERVA – Introduzindo as NTI na Educação em Portugal, DEPGEF*. Consultado em 7 de abril de 2014 em [www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte\(MINERVA-PT\).rtf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte(MINERVA-PT).rtf)
- Rosário, P., Baldaque, M., Mourão, R., Nuñez, J., González-Pienda, J., Valle, A. E Joly, M. (2008). *Trabalho de casa, auto-eficácia e rendimento em Matemática*. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, Volume 12, n.º1: 23-35.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e Estratégias de Actuação na Sala de Aula*. Porto Editora. Porto.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto Editora. Porto.
- Serrano, A. (2008). *Redes Sociais de Apoio e sua Relevância para a Intervenção Precoce*. Porto Editora. Porto.
- Simões, A. (2004). *Intervenção Precoce: Perspectiva Centrada na Família*. Inclusão, n.º5: 63-96.



Simões, M. (2006). *Relação Pais, Filhos, Professores e Trabalhos de Casa*. Editorial A Casa Encantada.

Vasconcelos, T. (2007). *Transição Jardim de Infância – 1º Ciclo: um campo de possibilidades*. Cadernos de Educação de Infância, Volume 81: 44-46.

Vasconcelos, T. (coord.), Alves, S., Castro, J., Ferreira, N., Fernandes, S. R., Hortas, M. J., Loureiro, C., Menau, J., Melo, N., Mil-Homens, P., Ramos, M., Rocha, C., Rodrigues, P. F. e Sousa, O. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação: DGIDC.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Artmed. Porto Alegre.

### **Legislação consultada**

Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Diário da República n.º 237 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 241/2001 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 281/2009 de 6 de outubro. Diário da República n.º 193, I Série.

Despacho Conjunto n.º 891/99 de 19 de outubro. Diário da República n.º 244 – II Série. Ministérios da Educação, da Saúde e do Trabalho e da Solidariedade. Lisboa.

Despacho n.º 5220/97 de 4 de agosto. Diário da República n.º 178, II Série. Gabinete da Secretária de Estado da Educação e Inovação.

Despacho n.º 14460/2008 de 26 de maio. Diário da República n.º 100, 2ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.

### **Documentos consultados**

Projeto Curricular de Turma 2012/2013

Projeto Educativo 2013/2016

Plano de Trabalho da Turma 2013/2014

Regulamento Interno do Agrupamento



## **APÊNDICES**



## Apêndice 1 – Organização da sala de atividades



**Figura 5 – Cantinho para arrumação de trabalhos**



**Figura 6 – Cantinho dos jogos de mesa**



**Figura 7 – Espaço de leitura**



**Figura 8 – Cantinho do computador**



**Figura 9 – Visão geral da sala**



**Figura 10 – Cantinho da casinha**



**Figura 11 – Cantinho dos jogos coletivos**



**Figura 12 – Tabela de preenchimento diário**

## **Apêndice 2 – Exemplos de atividades realizadas durante a 2.ª fase do estágio – EPE**

### **➤ Mural da primavera**



**Figura 13 – Realização de flores através de colagem de tampinhas**

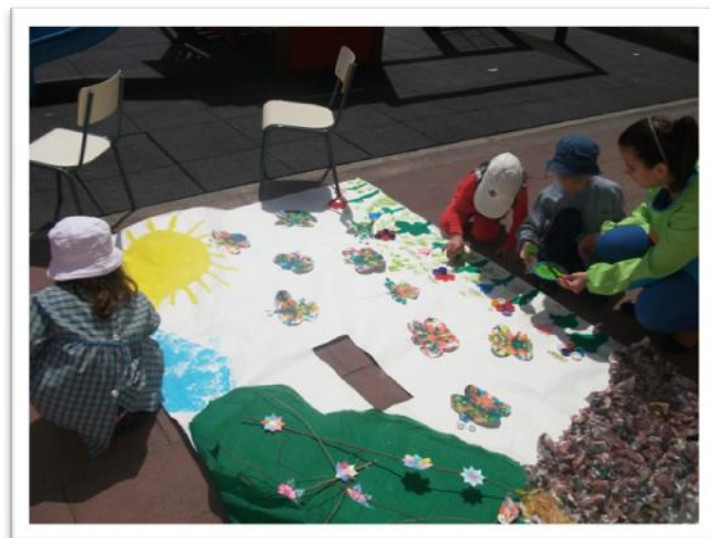


**Figura 14 – Tronco da árvore com material reciclado**



**Figura 15 – Colagem e desenho de flores e animais**





**Figura 16 – Pintura ao ar livre**



**Figura 17 – Mural da primavera  
concluído**



➤ Dia da Mãe



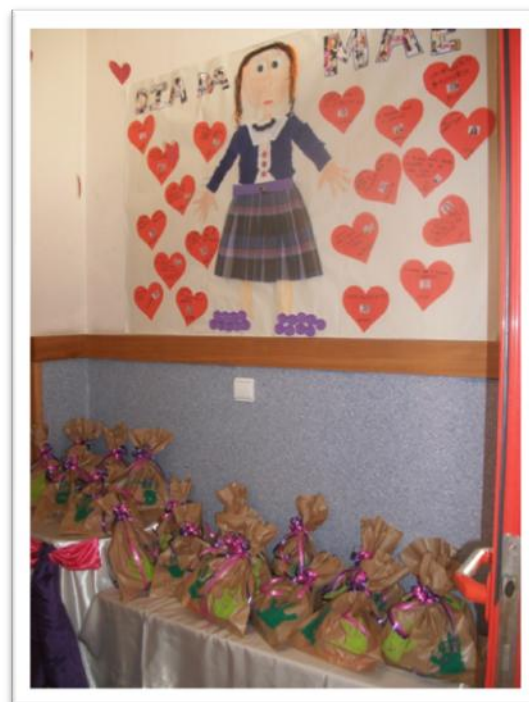
**Figura 18 – Picotagem de corações para o mural**



**Figura 19 – Prendas realizadas para as mães**



**Figura 20 – Decalque das mãos para decorar o saco para embrulhar a prenda**



**Figura 21 – Mural do Dia da Mãe**

➤ Atividades de Expressão Motora



**Figura 22 – “Jogo da primavera”**



**Figura 23 – Crianças como peões do jogo**



**Figura 24 – Jogo de motricidade fina e global**



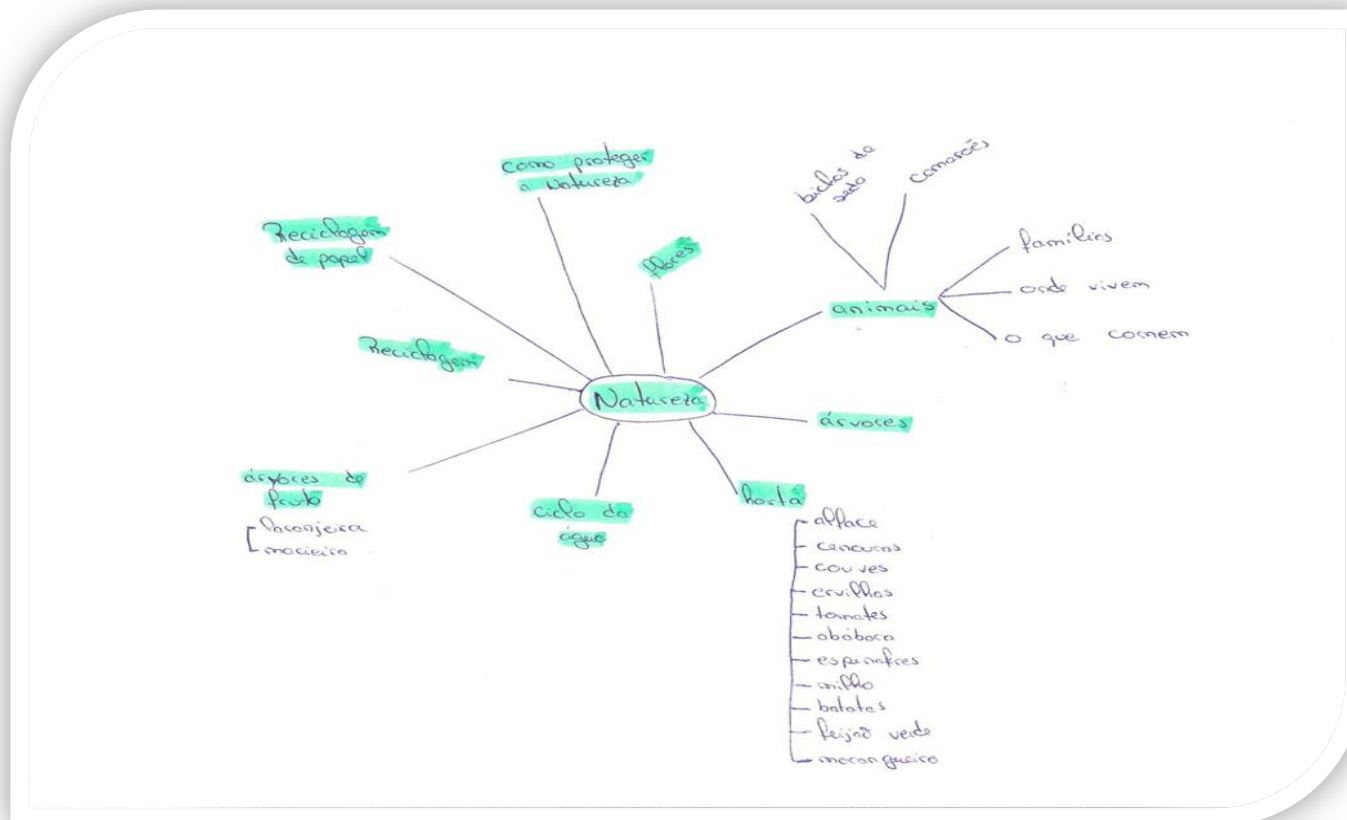
**Figura 25 – Atividade de relaxamento**



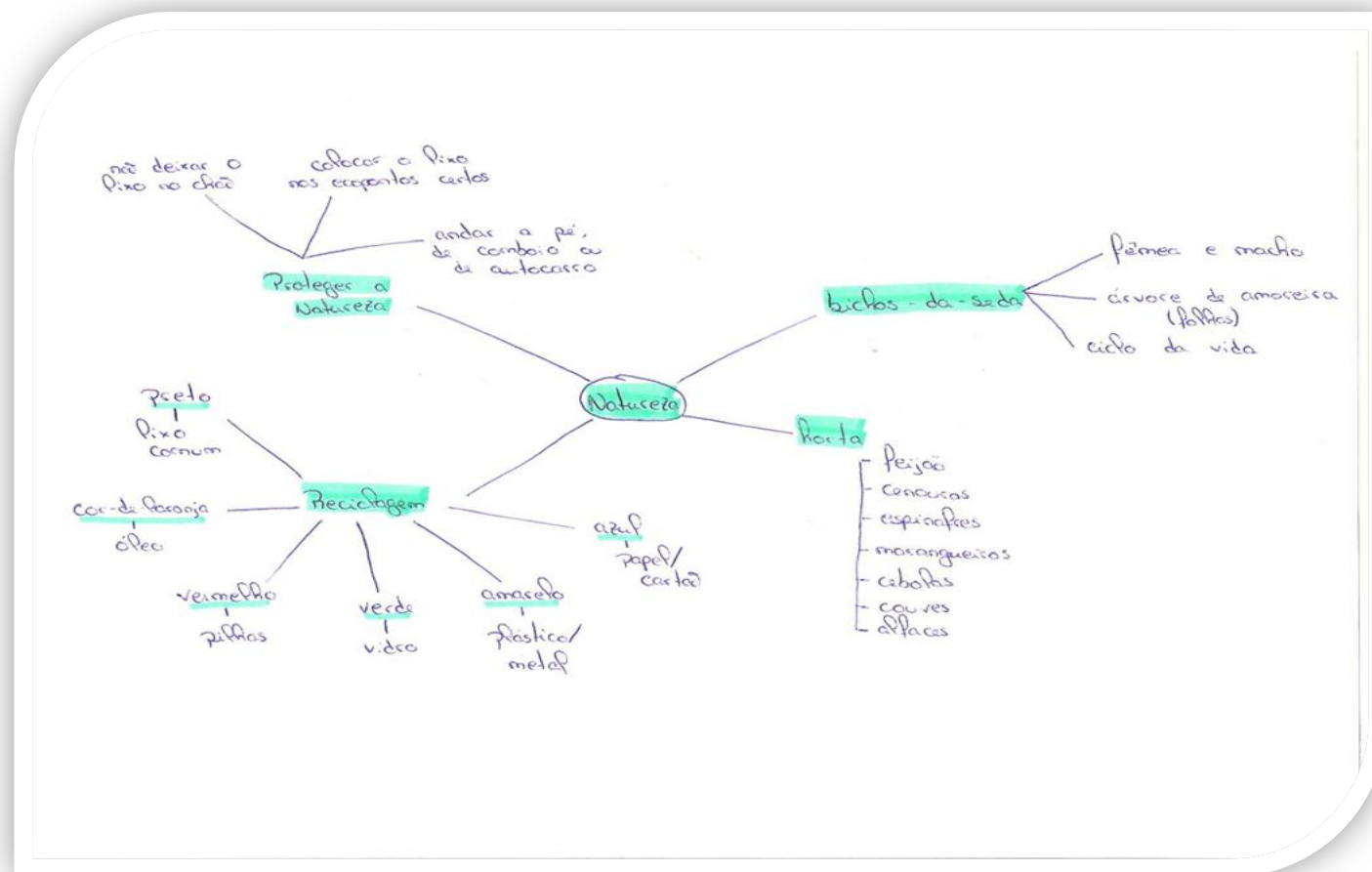
**Figura 26 – Atividade de lateralidade**

### Apêndice 3 – Teia de conceitos “A Natureza”

➤ Teia inicial



➤ Teia final



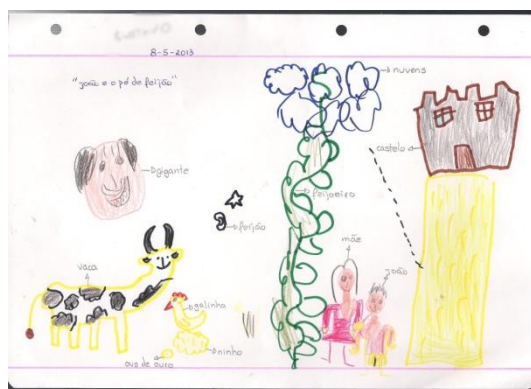
#### Apêndice 4 – Exemplos de representações gráficas de histórias



**Figura 27 – História “A que sabe a Lua?”**



**Figura 28 – História  
“Adivinha quanto eu gosto de ti”**



**Figura 29 – História “João e o pé de feijão”**

## Apêndice 5 – Exemplos de trabalhos na área de Matemática



**Figura 30 – Identificar o número representado**



**Figura 31 – Colorir a quantidade representada**



## Apêndice 6 – Germinação do feijão e Relvinhas



**Figura 32 – Preparação da terra**



**Figura 33 – Colocação do feijoeiro na terra**



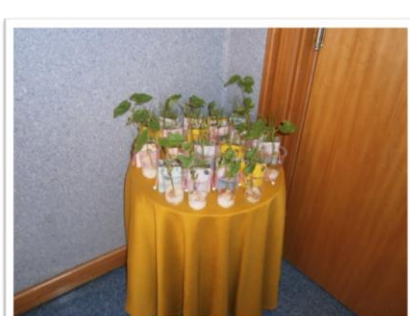
**Figura 34 – Colocação de terra para iniciar os Relvinhas**



**Figura 35 – Colocação de sementes de relva**



**Figura 36 – Regar para obter resultados**



**Figura 37 – Resultado final: Relvinhas e germinação do feijão**

## Apêndice 7 – Horta



**Figura 38 – Escolha dos legumes a plantar**



**Figura 39 – Legumes escolhidos**



**Figura 40 – Início da plantação**



## Apêndice 8 – Caça ao Tesouro



**Figura 41 – Respostas às pistas**



**Figura 42 – Pistas para encontrar o tesouro**






**Figura 43 – Sítio do tesouro**



**Figura 44 – Maquete “O Nosso Jardim Botânico”**

## Apêndice 9 – Pedido de Visita de Estudo

**PEDIDO DE VISITA DE ESTUDO**

ENTIDADE que solicita a visita

MORADA

CP 3000 – 175 Localidade Coimbra

Tel.  Telex  Fax

E-mail

Escolas do Agrupamento Coimbra Centro

Pessoas que solicita Estagiárias da ESEC: Sara Almeida e Sara Pereira

DATA da visita 7/6/2013 DURAÇÃO da visita das 10h às

DESCRIÇÃO dos grupos:

Número de visitantes 19 alunos 8/9 acompanhantes

Organização dos grupos

Número de alunos com mobilidade reduzida 0

ACTIVIDADES: ☒ Visita  
☒ Ateliê sementinha@cresce

PREÇO

OBSERVAÇÕES

Crianças com surdez, mas vão acompanhadas por intérprete.

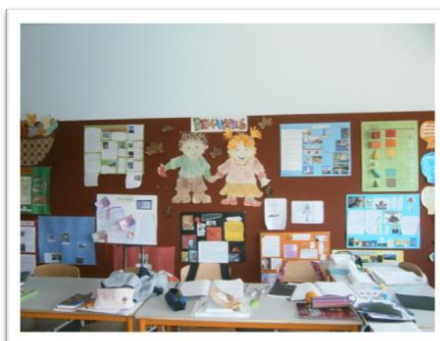
## Apêndice 10 – Organização da sala de aula



**Figura 45 – Vista geral da sala**



**Figura 46 – Computador e quadro interativo**



**Figura 47 – Trabalhos realizados pelos alunos expostos na sala**



**Figura 48 – Zona de arrumação**

## Apêndice 11 – Material didático elaborado pelo grupo de estágio

- Jogos de Estudo do Meio para trabalhar a Formação do Reino de Portugal, as 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> Dinastias e as Principais Datas Cronológicas



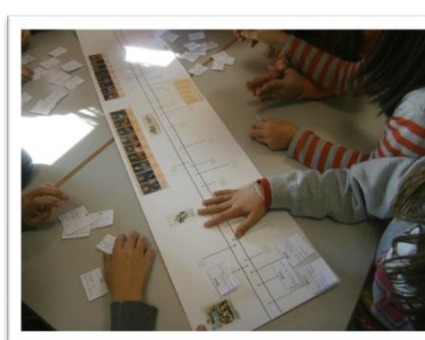
**Figura 49 – Jogo “Formação do Reino de Portugal”**



**Figura 50 – Cartão com perguntas**



**Figura 51 – Jogo “1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> Dinastias”**



**Figura 52 – Jogo “Friso Cronológico”**

➤ Material baseado nos Pattern Blocks e nos Pentaminós



**Figura 53 – Material  
“Pattern Blocks”**



**Figura 54 – Construção  
realizada com o material**



**Figura 55 – Construção de  
um retângulo com  
pentaminós**



**Figura 56 – Material  
“Pentaminós”**

➤ Jogo do Bingo para trabalhar a Gramática da Língua Portuguesa



**Figura 57 – Caixa com as categorias**



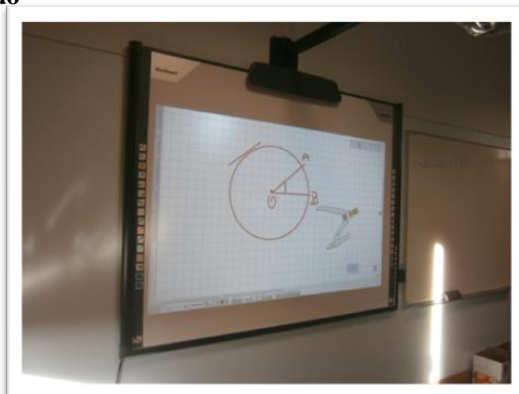
**Figura 58 – Cartões com frases**



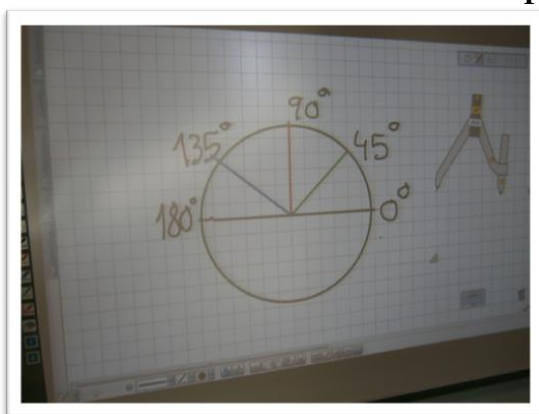
## Apêndice 12 – Aulas de Matemática recorrendo a Tecnologias



**Figura 59 – Círculos e circunferências através do site Hypatiamat**



**Figura 60 – Construção de ângulos**



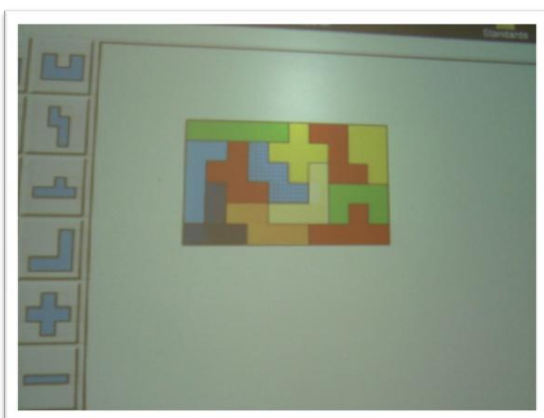
**Figura 61 – Ângulos**



**Figura 62 – “Pattern Blocks”  
no site NLVM**



**Figura 63 – Pentaminós no  
site NLVM**



**Figura 64 – Construção de  
pentaminós**



## Apêndice 13 – Pedido de Autorização para a Investigação

### ➤ Educação Pré-Escolar



#### Pedido de autorização

Exmo(a) Senhor(a) Encarregado(a) de Educação

Nós, Sara Almeida e Sara Pereira, estagiárias do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Coimbra, vimos por este meio solicitar-lhe que nos autorize a realizar uma entrevista áudio-transcrita com o seu educando.

Esta entrevista tem como finalidade compreender as perspetivas das crianças acerca do seu dia-a-dia no Jardim de Infância, uma vez que o nosso tema de investigação é “As Vozes das Crianças”.

Para o desenvolvimento desta investigação será necessário proceder à gravação das conversas com as crianças.

Em relação às crianças com algum nível de surdez tentaremos que durante a entrevista esteja presente um intérprete de LGP.

Evidenciamos que os dados recolhidos serão usados exclusivamente como materiais de trabalho, garantindo a privacidade dos participantes.

Gratas pela compreensão,

Sara Almeida

Sara Pereira



#### Autorização

Eu, \_\_\_\_\_  
autorizo/não autorizo\* o meu educando \_\_\_\_\_  
a ser entrevistado e que se proceda a gravação em áudio, no âmbito da investigação “As Vozes das Crianças”.

\*riscar o que não interessa

➤ Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico



**Pedido de autorização**

Exmo(a) Senhor(a) Encarregado(a) de Educação

Alunas do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Coimbra e estagiárias do 4º A do ( )  
vimos por este meio solicitar-lhe que nos autorize a realizar uma entrevista áudio-transcrita com o seu educando.

Esta entrevista tem como finalidade compreender as perspetivas das crianças acerca do seu dia-a-dia na Escola, uma vez que o nosso tema de investigação é “As Vozes das Crianças”.

Para o desenvolvimento desta investigação será necessário proceder à gravação das conversas com as crianças.

Evidenciamos que os dados recolhidos serão usados exclusivamente como materiais de trabalho, garantindo a privacidade dos participantes, mantendo assim o seu anonimato.

Gratas pela compreensão,

Sara Almeida

Sara Pereira

Anaísa Santos



**Autorização**

Eu, \_\_\_\_\_

autorizo/não autorizo\* o meu educando \_\_\_\_\_  
a ser entrevistado e que se proceda a gravação em áudio, no âmbito da investigação “As Vozes das Crianças”.

\*riscar o que não interessa

#### **Apêndice 14 – Exemplo de uma entrevista na EPE**

Sara: Então vocês vêm à escolinha todos os dias não vêm?

R.: Sim!

G.: Sim!

Sara: Porque é que vocês vêm para a escola?

G.: Só no sábado e no domingo ficamos em casa.

Sara: Então de segunda a sexta vens para a escola fazer o quê?

R.: Trabalhar.

Sara: Vimos trabalhar?

G.: E brincar.

Sara: E brincar... E mais? Não fazemos mais nada?

G.: E almoçar.

Sara: Também almoçamos... E vocês gostam de vir à escola?

R.: Sim!

G.: Sim!

Sara: Muito ou pouco?

R.: Muito!

G.: Muito!

Sara: E o que é que vocês fazem cá mais? (...) Quando estão a trabalhar o que é que estão a fazer? (...) Só pintam?

G.: Estar com atenção!

Sara: Estar com atenção... E que trabalhos é que fazem?

G.: Os grandes fazem os números e os pequeninos fazem um desenho. Porque os grandes estão a fazer o 10. Estão a pintar 10 morangos.

Sara: Então vocês não fazem os mesmos trabalhos?

R.: Não!

G.: Não! Temos de trabalhar um e depois trabalhar o outro. Os grandes já trabalham o 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e o 9. Só falta o 10. E mais uns que estão lá, quase a fazer os números todos.

Sara: Então e agora, tu quando vens para a escola o que é que mais gostas de fazer?

R.: Trabalhar.

Sara: Trabalhar? Mas trabalhar no quê? (...) Fazer desenhos, cortar... É o quê? (...) Gostas de pintar com tintas?

R.: Sim.

Sara: Sim? E mais? (...) O que é que gostas de fazer mais? (...) E quando estás a brincar, brincas com o quê?

R.: Com os brinquedos.

Sara: Com os brinquedos?

R.: Sim.

Sara: Então e tu G.? O que é que gostas mais de fazer cá na escola?

G.: Trabalhar.

Sara: Trabalhar? Gostas de trabalhar? E fazer o quê? Trabalhar é o quê?

G.: É cortar.

Sara: Cortar? E só gostas de cortar ou gostas de fazer mais alguma coisa?

G.: Gosto de fazer mais uma coisa.

Sara: O quê?

G.: Fazer desenhos com os pincéis.

Sara: E o que é que não gostas nada de fazer?

G.: Não gosto de dar palmadas aos outros.

Sara: Pois, não gostas de dar palmadas aos outros... E de trabalhos, o que é que tu não gostas de fazer?

G.: Como eu não consigo fazer os números... Os números é tão fácil... O 3 é assim que só sei o 3 e também sei o 1 e o 0 também sei... É assim...

Sara: Sabes o 1, o 3 e o 0, não é?

G.: Mas como o meu pai ensinou-me o 3, era assim...

Sara: Boa!

R.: Eu também sei fazer o 3!

Sara: E o que é que tu não gostas de fazer cá na escola? (...) Não gostas de brincar?

R.: Não!

Sara: Não?! Então o que é que não gostas de fazer aqui? (...) Vamos fazer antes assim... Diz-me o que é que tu gostas mais aqui na escola? O que é que tu gostas mais de fazer?

R.: Cortar.

Sara: Gostas de cortar?

R.: Sim!

G.: Como eu!

Sara: E então o que é que tu não gostas? Quando dizem assim: “Tens de fazer isto!” e tu ficas muito chateada porque não gostas nada de fazer aquilo... O que é que é?

R.: Nada!

Sara: Ou gostas de fazer tudo?

R.: Gosto de fazer tudo!

Sara: Boa! Gostas de fazer tudo... Então e aqui na escola quem é que decide o que nós fazemos? Quem é que manda?

G.: A Adélia!

Sara: A Adélia é que manda?

G.: Sim!

R.: Não! São todos os adultos!

Sara: Todos os adultos é que mandam?

R.: Sim.

G.: E também as mães e os pais.

R.: Pois mandam, quando nós estamos em casa é que mandam.

Sara: Então... Vocês vêm para a escola porquê? Qual é o vosso papel cá na escola? Para que serve?

G.: É para pintar.

Sara: Vocês vêm cá para a escola que é para trabalhar, é?

R.: Para trabalhar e para não deixarmos trabalhos, para trabalhar sempre.

Sara: Então e a professora Fátima, porque é que ela vem?

R.: Vem para nos dar os trabalhos.

G.: Para nos dar os trabalhos.

Sara: E a Adélia?

G.: Para sentar.

Sara: Mais nada?

G.: A Maria do Céu diz para pôr as mãos para baixo no almoço.

Sara: Quem é que diz isso?

R.: A Maria do Céu.

G.: A Maria do Céu.

Sara: Então e a Fátima só vem cá para vos dar trabalho? (...) Ou também fazem outras coisas com a professora Fátima?

G.: Também fazemos outras coisas.

Sara: Que coisas?

G.: Outras coisas de trabalhos.

Sara: Só fazem trabalhos? Não brincam com a professora Fátima?

G.: Sim.

Sara: E mais? Com quem brincam mais?

G.: Com os meninos.

R.: Com os meninos.

## **Apêndice 15 - Exemplo de uma entrevista no 1.ºCEB**

Sara: M. porque é que vens à escola?

M.: Porque é para eu aprender coisas novas.

Sara: E isso é bom?

M.: É.

Sara: Porquê?

M.: Porque podemos ser melhores alunos.

Sara: E tu M. L.?

M. L.: Eu venho à escola porque eu quero aprender, porque gosto de aprender e é bom.

Sara: E o que é que vocês fazem na escola?

M. L.: Eu brinco, aprendo, faço jogos, almoço e lanche.

Sara: Resumindo, gostas de vir à escola?

M. L.: Gosto.

Sara: O que é que fazes?

M.: Eu brinco com os meus amigos, estudo, almoço, lanche e faço jogos novos com os meus amigos.

Sara: Então gostas ou não de vir à escola?

M.: Gosto muito.

Sara: E uma coisa que mais gostes de fazer cá na escola?

M.: Isso é fácil: jogar futebol.

Sara: E tu M. L.?

M. L.: Brincar.

Sara: E o que é que não gostam nada de fazer cá na escola?

M. L.: Almoçar.

Sara: Não gostas de almoçar na escola?

M. L.: A comida é muito má.



M.: É a mesma coisa que a M. L..

Sara: Mas em termos de aula? O que é que vocês não gostam?

M. L.: Aula? Eu não gosto de (...) classificar verbos quanto à classe e subclasse.

M.: Eu não gosto de (...) fazer verbos e também (...) à classe e subclasse.

Sara: E qual é a área que mais gostam? Matemática, Estudo do Meio, Português?

M. L.: Estudo do Meio.

Sara: Que matéria?

M. L.: História.

M.: Matemática, (...) as contas de dividir.

Sara: Gostas de contas de dividir? De quais? daquelas só por um algarismo ou por dois?

M.: Dois e um.

Sara: E já consegues fazer bem as de dois?

M.: Sim.

Sara: Quem é que decide o que nós fazemos cá na escola?

M. L.: A professora e as estagiárias.

M.: A professora e as estagiárias.

Sara: E a escola é importante ou não é importante para nós?

M.: A escola é importante para nós para aprendermos coisas novas.

Sara: É só para isso que a escola é importante?

M.: E também para brincarmos e (...) para estudarmos.

Sara: Achas que a escola é importante?

M. L.: Acho, porque nós aprendemos, temos boas notas e conseguimos ir para a universidade e ter uma profissão, que é uma coisa que muita gente não tem porque não estuda nem vai à escola.

Sara: E para que é que nós servimos aqui na escola? O que é que vocês vêm fazer à escola? Porque é que vocês vêm cá?

M. L.: Porque gostamos de aprender, de brincar e (...) de fazer coisas novas.

Sara: E a professora, porque é que ela vem cá?

M.: Para nos dar aulas.

M. L.: Para nos ensinar muita coisa.

M.: E quando tivermos dúvidas para nos ajudar.

Sara: M. ainda não respondeste, porque é que tu vens à escola? Para que é que serves aqui na escola?

M.: Eu venho à escola para aprender coisas novas, para brincar com os meus amigos e (...) mais nada.

Sara: Há pouco disseste que a escola era importante para nós termos uma profissão, certo? Consegues explicar isso melhor?

M. L.: Consigo. Nós quando aprendemos na escola, se estudarmos conseguimos memorizar as coisas e então temos boas notas. Depois de acabar o ciclo vamos para a universidade. Na universidade estudamos, tiramos o curso e se tivermos boas notas passamos e conseguimos ter a profissão que queremos.

Sara: E já sabes que profissão é que tu queres?

M. L.: Quero ser veterinária e professora de equitação.

Sara: E tu já sabes M.?

M.: Sim. Professor de Matemática e (...) não sei como hei-de dizer (...) professor de História.

Sara: Queres ser professor do 1.º ciclo?

M: Não! Do 2.º.